Curriculum *Support*

Guide d'enseignement du français au secondaire

Volet I • Compréhension écrite

Immersion



Guide d'enseignement du français au secondaire

Volet I : Compréhension écrite

IMMERSION

Alberta
Education

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Gouvernement de l'Alberta
Alberta Education 1990
Alberta. Curriculum Support Branch
Guide d'enseignement du français au secondaire : Volet I : compréhension écrite : immersion

ISBN 1-55006-253-0

1. Français (Langue) - - étude et enseignement (Secondaire) -- Alberta.
I Titre
II. Titre : Compréhension écrite : immersion

PC2065.A333 1990 440.707123

Le contenu de ce document pédagogique peut provenir de différentes sources. Nous avons essayé dans la mesure du possible, d'indiquer la mention de source et de nous conformer à la législation relative aux droits d'auteur. Si certaines omissions se sont produites, veuillez en informer Alberta Education afin que nous puissions y remédier.

REMERCIEMENTS

Alberta Education tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation du **Volet 1 : Compréhension écrite - Immersion.**

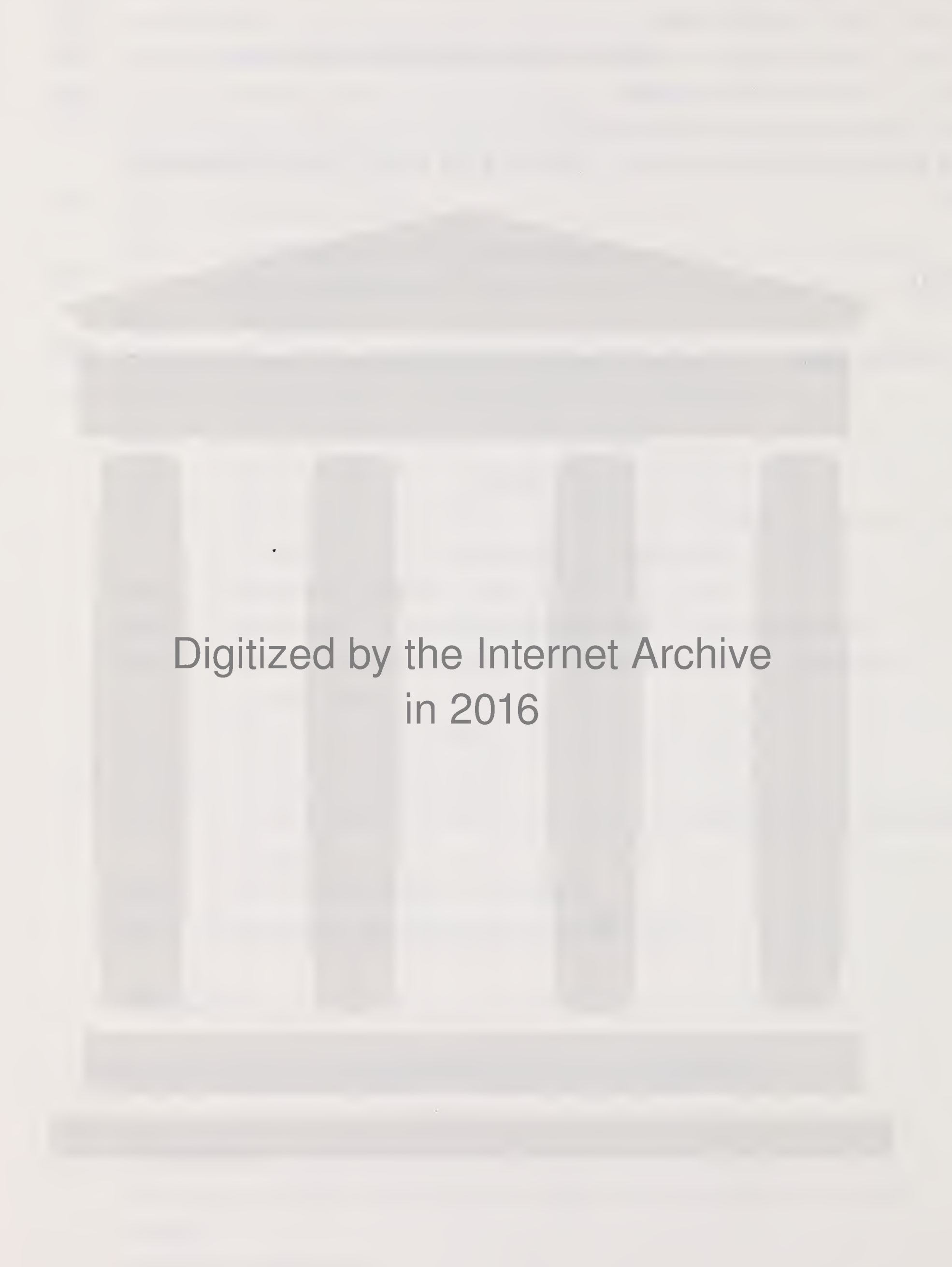
Auteurs	Denise Leduc Alberta Education
	Jean-Marie Mariez Alberta Education
Revision	
Contenu pédagogique :	Francine Bourque
Contenu linguistique :	Stéphanie Piaumier
Directeur du projet	René Mathieu
Coordonnatrice du projet	Francine Bourque

Nos remerciements s'adressent également aux enseignants et enseignantes qui ont aidé à la réalisation de ce guide d'enseignement, par leur participation au comité ad hoc et au comité d'implantation. Nous remercions aussi le gouvernement du Québec de nous avoir permis d'utiliser certains textes de leurs guides pédagogiques pour l'enseignement du français au secondaire.

Équipe de production - Curriculum Support Branch

Édition	Stéphanie Piaumier
Responsable de la production	Eileen Boyd
Traitement de texte	Tania Pander Micheline Kirkland

TABLE DES MATIÈRES



1. INTRODUCTION

1.1 Les buts du programme de français au secondaire

Au secondaire, les buts du programme de français consistent à :

- amener l'élève à développer sa compétence langagière à travers la compréhension et la production orale et écrite de discours signifiants de nature et de complexité variées;
- découvrir les valeurs socioculturelles de la communauté francophone.

En lecture, l'enseignant ou l'enseignante :

- amènera l'élève à développer sa compétence langagière, en utilisant divers processus mentaux;
- continuera à développer l'habileté à lire commencée à l'élémentaire, de façon à ce qu'il soit capable de lire des textes variés de plus en plus complexes (Bullock Report, 1975);
- maintiendra l'idée que la lecture est une activité qui procure du plaisir (développer le goût de lire);
- sensibilisera l'élève en immersion aux valeurs socioculturelles de la communauté francophone d'ici et d'ailleurs, à travers des textes représentifs de ces communautés, et développera chez l'élève un esprit d'appréciaiton et de respect pour la culture et le style de vie des francophones.

1.2 Comment le programme atteindra-t-il ces buts?

Lorsque l'élève quittera l'élémentaire, il aura été sensibilisé aux diverses stratégies nécessaires pour devenir un bon lecteur ou lectrice. Nous prenons ce fait pour acquis. Cependant, dans la réalité scolaire, il n'est pas certain que ce soit là un fait accompli. D'autre part, si l'élève a effectivement acquis ces stratégies, il n'en demeure pas moins qu'il ou elle continuera de les développer au secondaire, grâce à des textes de nature et de complexité variées. Somme toute, seul le diagnostic effectué auprès des élèves permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de juger de la situation.

Selon une enquête récente menée au Québec (Leide et Côté, 1986), les élèves du Secondaire V (11e année) semblent ignorer, dans l'ensemble, les règles de base qui servent à la compréhension d'un texte. Sans vouloir établir des parallèles, pour lesquels nous n'avons pas de base scientifique, nous pouvons nous inquiéter légitimement des moyens à employer pour nous assurer que notre population étudiante ne se retrouve pas dans cette situation. Le rôle, de ce volet du guide d'enseignement du programme de français au secondaire, sera donc de sensibiliser les enseignants et enseignantes aux divers aspects du développement de l'habileté à lire chez l'élève. Il ne faut pas croire que cette responsabilité s'arrête à la fin de l'élémentaire, puisque le développement de l'habileté à lire n'est jamais terminé. Même à l'âge adulte, nous continuons de la développer.

Bullock (1975), dans son enquête sur la lecture et autres aspects de l'enseignement de l'anglais langue maternelle en Grande-Bretagne, cite une situation où des adultes analphabètes sont interrogés, afin de savoir pourquoi ils n'ont jamais appris à lire. Il ressort de leurs réponses un seul point commun : ces adultes n'avaient jamais identifié la lecture comme une activité que les autres personnes faisaient par plaisir. Cette information, provenant d'adultes analphabètes, fait ressortir le besoin impérieux pour l'enseignant ou l'enseignante d'animer la lecture en général et la littérature en particulier de façon dynamique, étant donné l'extrême importance qu'elle revêt pour l'avenir de l'individu et son rôle futur dans la société. Quoique cette information ait été relevée dans une enquête sur la langue maternelle, il ne faut pas croire que la situation de l'élève en immersion soit différente. En effet, l'enseignant ou l'enseignante, qui œuvre dans le programme français depuis quelques années, aura noté la présence d'un nombre croissant d'élèves qui n'aiment pas la lecture.

Dans le but d'atteindre cet objectif, le programme de français (1989) propose deux démarches pédagogiques dynamiques, dont l'une s'applique à tous les discours non-littéraires étudiés et l'autre facilite l'exploitation d'œuvres littéraires par le biais d'activités ouvertes d'apprentissage. Nous croyons fermement que ces deux démarches développeront le goût de la lecture en tant qu'activité agréable, ce qui pourrait avoir des effets positifs sur les habitudes de lecture des élèves.

La démarche proposée, pour l'exploitation des discours non-littéraires, permet le développement systématique des divers processus mentaux amenant ainsi, chez l'élève, le développement des deux niveaux de compétence langagière.

Le programme (1989) se propose d'atteindre ses objectifs par l'utilisation d'une variété de discours spécifiques identifiés pour chaque année scolaire. En consultant le sommaire des discours au programme de la 7e année à la 12e année, l'enseignant ou l'enseignante verra une progression au niveau de la difficulté des textes que l'élève aura à lire. Par exemple, en ce qui concerne le discours incitatif, l'élève de 9e année lira des règles de jeu, alors que l'élève de 10e année, pour le même type de discours, lira des messages publicitaires. Le tableau à la page 5 illustre l'ensemble des discours qui seront au programme French Language Arts au secondaire en compréhension écrite (lecture). Cette variété de discours servira aussi de base pour amener l'élève en immersion à se sensibiliser aux valeurs socioculturelles de la communauté francophone d'ici et d'ailleurs.

1.3 Le programme d'études, un minimum

La sélection de discours spécifiques au programme du secondaire, autant en compréhension qu'en production, peut parfois paraître contraignante à l'enseignant ou à l'enseignante. Il arrive, en effet, qu'au cours d'une année scolaire un événement attendu ou non se présente et donne, à la majorité des élèves, l'occasion de satisfaire une intention de communication authentique.

Prenons, par exemple, un groupe d'élèves de 12e année du Nord de la province visitant la ville de Calgary, lors des Jeux Olympiques de 1988. Ces élèves s'intéressent à certains sports olympiques, tels que la luge ou le patinage. Ils veulent aussi exprimer leurs sentiments sur ce qu'ils ont vécu, les partager avec d'autres, lire des entrevues effectuées auprès d'athlètes olympiens, etc. L'enseignant ou l'enseignante examine les objectifs à développer dans son programme : lire un roman et des messages publicitaires. Rien qui ne corresponde à ce que ses élèves vivent.

Le désir exprimé par les élèves concernant une activité de compréhension écrite reliée aux jeux olympiques, par exemple, dépasse le programme prescrit qu'ils devront couvrir cette année.

L'enseignant et l'enseignante doivent savoir que les habiletés à développer, prescrites dans le programme d'études (1989), représentent un **minimum** (environ 75% du temps d'enseignement du cours de français) et que ce programme leur donne la latitude d'**ajouter d'autres habiletés à développer (voir la partie Enrichissement du programme d'études), en autant qu'ils s'assurent de couvrir aussi le minimum prescrit.** L'activité désirée par les élèves, dans l'exemple précédent, pourrait donc très bien s'intégrer au programme. Il est entendu que cette activité s'inscrit à l'intérieur de la même démarche pédagogique préconisée par le programme (une première activité + une activité de réinvestissement + une activité pour l'évaluation).

1.4 La clientèle cible

L'information contenue dans le Volet 1 Compréhension écrite du guide d'enseignement vise les élèves en immersion moyens et forts. Nous définissons le terme «moyen» de la façon suivante : un élève qui lit et comprend un texte adapté à son niveau, avec la facilité et les difficultés usuelles à son stade de développement. Nous définissons le terme «fort» de la façon suivante : un élève qui réussit facilement à comprendre le sens d'un texte de son niveau scolaire (à ne pas confondre avec le terme «doué»). Tout écart à ces normes sous-entend des adaptations de la part de l'enseignant ou de l'enseignante.

TABLEAU-SYNTHÈSE DES FORMES DE DISCOURS AU PROGRAMME DU SECONDAIRE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE

	FORMES DE DISCOURS	INFORMATIF	INCITATIF	EXPRESSIF	LUDIQUE-POÉTIQUE
7e		- Articles d'encyclopédie pour la jeunesse ou de revues			- Roman
8e		- Articles d'encyclopédie pour la jeunesse ou de revues			- Roman
9e		- Faits divers	- Règles de jeux		- Roman
10e			- Textes d'invitation		- Roman
11e				- Lettres d'opinion	- Roman
12e			- Messages publicitaires relatifs à la consommation		- Roman
		Discours non-littéraires			Discours littéraires

2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ A LIRE

2.1 L'apprentissage de la lecture : les courants de pensée

L'enseignant et l'enseignante du secondaire accueillent généralement des élèves sachant déjà lire. Il nous est apparu important de situer les méthodes d'apprentissage de la lecture dans un contexte historique. De plus, nous avons cru utile de présenter les stratégies de lecture auxquelles l'élève aura été sensibilisé à l'élémentaire.

2.1.1 Historique

Jusqu'à tout récemment, les discussions au sujet de l'enseignement de la lecture portaient sur deux types de méthodes:

- les méthodes mettant l'accent sur le **code**
- les méthodes mettant l'accent sur la **signification.**

a) Les méthodes mettant l'accent sur le code

Les **méthodes synthétiques** mettent l'accent sur le code. Elles partent de l'élément le plus simple, c'est-à-dire la lettre, la syllabe, le son, pour former un mot, une phrase ou un récit. Observons l'exemple suivant :

r	une lettre
ri	une syllable
rita	un mot
rita a ri	une phrase.

On constatera que l'élève va de la lettre à la syllabe, de la syllabe au mot et du mot à la phrase. C'est une activité de SYNTHÈSE, d'où le nom de la méthode. Cette méthode va du simple au complexe au niveau de la phrase; mais du point de vue de l'enfant, **c'est de l'abstrait vers le concret.** Il existe des variations possibles à cette méthode, selon l'unité de base qui est choisie. À titre d'exemple, signalons les méthodes Sablier et Forest-Ouimet.

b) Les méthodes mettant l'accent sur le sens

Les **méthodes analytiques** se préoccupent du sens du message, de sa signification. La première unité est la phrase; la dernière unité, la lettre. Observons l'exemple suivant :

Le chien déchire le pantalon de papa	la phrase
papa	le mot
pa	la syllable
p	la lettre

On constatera que l'élève va du complexe au plus simple au niveau de la phrase, mais **du concret vers l'abstrait** en ce qui a trait au sens; il globalise la phrase avant de décoder les mots. Citons, à titre d'exemple, la Méthode Dynamique.

Les discussions entre les défendants de chacune des positions sont loin d'être terminées. Chall (1976) croit toujours que les méthodes axées sur le code produisent de meilleurs résultats, tout au moins au début de l'apprentissage. Les représentants des programmes dirigés vers la compréhension ne se sont pas départis de leur position et ont, en fait, orienté le courant psycholinguistique vers de nouvelles directions.

En résumé, les deux courants de pensée qui ont été utilisés, jusqu'au début des années 1980, ont influencé les méthodes d'apprentissage de la lecture. Les méthodes synthétiques ont dominé la première partie du siècle et les méthodes analytiques ont percé lentement vers 1950. Depuis le début des années 1980, une nouvelle approche s'affirme. Il s'agit de **l'approche psycholinguistique.**

c) L'approche psycholinguistique

L'approche psycholinguistique diffère des méthodes synthétiques et analytiques, parce qu'elle considère la lecture comme **un processus actif** dans lequel le lecteur ou la lectrice part à la recherche de ce que l'auteur ou auteure a voulu dire, c'est-à-dire le **sens de son message** (son intention

de communication). Lire est donc beaucoup plus qu'une activité de décodage ou de déchiffrage; **la lecture fait appel à l'individu, à sa personnalité, à son affectivité, à son psychique autant qu'à sa capacité de décoder un texte.** Goodman (1967) et Smith (1975), chefs de file, proposent donc une nouvelle façon de concevoir une approche basée sur la compréhension. Pour eux, le lecteur ou la lectrice se sert de ses connaissances de la langue, de son vécu et de tout ce qui l'entoure (environnement) pour lire.

Les programmes de français de l'élémentaire (1987) et du secondaire (1989) privilégient cette approche, chez les élèves en immersion, parce qu'elle est centrée sur l'élève et l'engage à expérimenter des textes de nature et de complexité variées. L'approche psycholinguistique permettra à l'élève lecteur ou lectrice devenant actif, par opposition à passif, de développer ses talents, des attitudes, des connaissances, des techniques, etc.

2.2 La définition de l'habileté à lire

Essentiellement, pour tout lecteur ou lectrice, l'habileté à lire consiste à comprendre le sens de ce qu'il ou elle lit, en fonction d'une intention de communication qu'il ou elle a formulée avant d'entreprendre sa lecture.

Pour arriver à découvrir le sens de ce qu'il ou elle lit, l'élève fera appel à de multiples opérations mentales.

2.2.1 Lire : une intention de communication à satisfaire

a) Qu'entendons-nous par intention à satisfaire?

Par intention de communication à satisfaire, il faut entendre :

- l'intention à laquelle l'élève cherche à répondre en lisant un texte donné.

L'élève du secondaire qui lit un texte personnel, a une intention de communication; c'est-à-dire qu'il sait **pourquoi** il lit le texte qu'il a choisi :

quels sont les raisons, les motifs qui l'ont amené à lire son texte. Veut-il s'informer, s'informer sur les opinions de quelqu'un, s'informer dans le but d'agir, se divertir? Cette lecture est un investissement personnel.

La situation, que l'enseignant ou l'enseignante s'efforcera de reproduire en classe, sera celle d'une lecture personnelle où l'élève proposerait l'intention de lecture, intention qui correspondrait à ses besoins, ses motifs, ses intérêts. En fonction des choix de discours précis faits au Secondaire, il arrivera souvent à l'enseignant à l'enseignante de proposer l'intention de communication. Les élèves se rallieront généralement à l'intention proposée par l'enseignant ou l'enseignante, s'ils peuvent choisir des textes, parmi ceux qui leur sont proposés.

L'intention de communication en lecture identifiera très clairement lequel des cinq processus mentaux sera en développement, pendant la lecture d'un texte donné. C'est l'utilisation de processus mentaux qui permet à l'élève de traiter l'information implicite et explicite du texte, de façon à répondre à son intention de communication.

Au secondaire, l'élève en immersion sera amené à développer son habileté à lire des discours bien précis. Selon la démarche proposée pour les discours non-littéraires, cette intention sera identique pour les trois phases importantes : le développement (première activité), le réinvestissement (deuxième activité) et l'évaluation (troisième activité).

C'est donc dire qu'un élève ayant lu un texte correspondant à son intention de départ et ayant trouvé dans ce texte les informations qu'il cherchait, aura réussi sa lecture. Prenons, à titre d'exemple, un élève de 7e année dont l'intention de lecture est de s'informer sur l'alimentation des baleines. Il sélectionnera donc dans l'une des encyclopédies de langue française à sa disposition, un article informatif traitant du sujet. S'il trouve aussi dans cet article des informations sur l'alimentation des baleines, il aura réussi à réaliser son **intention de communication.** Si cet élève, n'a pas trouvé dans son texte les informations relatives à la nutrition des baleines, nous dirons qu'il n'a pas réussi à réaliser son intention de communication.

L'élève du secondaire est généralement capable de repérer un article, un texte, un livre qui correspond à son intention de communication. Trouver un livre sur les pyramides ne représente aucun problème. Trouver un livre qui traite des différents matériaux de construction, utilisés pour les bâtir, peut s'avérer un peu plus difficile, l'information recherchée se trouvant dans une quantité d'informations dont l'élève n'a pas besoin pour satisfaire son intention de lecture. Établir avec précision ce qu'il cherche est donc un moyen pour l'élève de s'éviter des lectures inutiles.

Les exemples qui suivent aideront l'enseignant ou l'enseignante et l'élève à vérifier si l'intention de communication est formulée adéquatement.

b) Exemples de formulation d'une intention de communication en lecture :

Discours informatif

Intention de communication :

S'informer sur un sujet

Habileté à développer :

Lire un discours à caractère informatif

Processus mental à utiliser :

Regrouper de l'information

Activité à réaliser :

L'élève lira un article d'encyclopédie sur les loups, dans le but de comparer le rôle du mâle et de la femelle lors de la naissance des louveteaux. (7e ou 8e année)

Discours expressif

Intention de communication :

S'informer sur l'opinion d'une personne

Habileté à développer :

Lire un discours à caractère expressif

Processus mental à utiliser :

Évaluer de l'information

Activité à réaliser :

L'élève lira une lettre d'opinion sur le prix du tabac, afin de juger (évaluation) la valeur des arguments utilisés dans la lettre pour soutenir le prix élevé du tabac. (11e année)

Discours incitatif

Intention de communication :

S'informer pour agir

Habileté à développer :

Lire un discours à caractère incitatif

Processus mental à utiliser :

Repérer de l'information

Activité à réaliser :

L'élève lira les règles du Jeu Pipopipette (**Parcours 2, p. 74** ancienne version), afin d'identifier (repérer) l'information nécessaire pour jouer (9e année).

Discours ludique-poétique

Intention de communication :

Satisfaire un besoin d'imaginaire

Habileté à développer :

Lire un discours à caractère ludique-poétique

Processus mental à utiliser :

Inférer de l'information

Activité à réaliser :

À partir de la lecture du livre **La part du loup** (A. Vacher), l'élève devra faire le portrait psychologique du loup (inférence) (10e année).

2.2.2 Les processus mentaux et les niveaux de compréhension

En plus d'avoir recours à ses expériences et connaissances antérieures (son vécu et la connaissance du sujet) et à ses expériences et connaissances de la langue (voir 2.4 : Les variables qui influencent l'habileté à lire), l'élève devra utiliser ses connaissances cognitives, afin de réaliser son intention de communication en lecture; c'est-à-dire, qu'**il utilisera des processus**

mentaux pour traiter l'information du texte. Ces processus mentaux sont : le **repérage**, la **sélection**, le **regroupement** et **l'inférence** d'informations, **en vue d'être capable de donner du sens à la lecture.** Le sens recherché dépendra de l'intention de lecture qui aura été déterminée au départ.

Par exemple, l'**évaluation** est le processus mental qui sera utilisé par l'élève, après avoir trouvé le sens du message, du texte, dans la mesure où il aurait à juger, critiquer ou prendre une décision.

ex : L'élève lira un texte d'opinion sur le don des organes, afin de juger de la pertinence des arguments contenus dans ce texte.

L'élève utilisera les processus mentaux dont il aura besoin pour répondre à cette intention.

a) <u>Les connaissances cognitives : les processus mentaux</u>

LE REPÉRAGE

Le **repérage** fait référence à la recherche d'informations données intégralement et explicitement dans le texte. L'élève peut ici repérer un mot, un groupe de mots ou une phrase du texte qui correspond à l'information recherchée et la reproduire dans son cahier. Par exemple, l'élève de 8e année lira le texte **Les écrivains et leurs personnages (Parcours 1,** 6e unité, ancienne version), en vue de **repérer** les informations que l'article contient sur Agatha Christie.

L'élève en immersion est, depuis longtemps, passé maître dans l'art du repérage. Il peut répondre à des questions qu'il ne comprend pas, comprendre la question et y donner une réponse qu'il ne comprend pas, etc. La variété est infinie.

La majorité des activités de communication de la classe visent à faire du repérage (Hutchison, 1967) ce qui amènent les élèves à éprouver des difficultés, lorsqu'ils veulent utiliser la langue pour exprimer des pensées abstraites (Skinner, 1985). La situation de l'élève en immersion n'est pas

différente. Il ne fait aucun doute que la classe se doit d'offrir plus que des activités de repérage.

LA SÉLECTION

L'information que l'élève recherche se trouve dans la quantité de données dont il n'a pas besoin. Il doit donc **sélectionner** l'information pertinente pour répondre à son intention de communication. Par exemple, un élève de 9e année lit le texte **Correspondance scolaire individuelle (Repères 3-1, p. 6 et 7).** Il veut savoir s'il peut correspondre avec quelqu'un du Maroc. Il trouvera son information au 5e paragraphe. Selon Goodman, le lecteur ou la lectrice recherche l'information utile répondant à son intention de lecture. Si la consigne de départ était de trouver les organismes qui représentent les radioamateurs, l'élève ne sélectionnerait pas la même information.

LE REGROUPEMENT

L'information recherchée par le lecteur ou la lectrice se trouve à différents endroits dans le texte ou même dans plusieurs textes. L'élève doit donc **repérer** l'information, la **sélectionner** et la **regrouper afin de la résumer, la comparer** (Gaouette, 1986). Par exemple, un élève de 12e année désire écrire un texte d'opinions traitant du désarmement nucléaire. Il lira donc un ou plusieurs textes portant sur le sujet. Il pourra ainsi repérer, sélectionner et regrouper l'information qu'il veut privilégier dans son monologue.

Dans ce cas, le processus mental sélectionné sera le regroupement, puisqu'il inclut le repérage et la sélection d'informations. Toutefois, il n'y a que le résultat du regroupement qui sera **facilement observable** par l'enseignant ou l'enseignante.

L'INFÉRENCE

L'information recherchée n'est pas donnée explicitement dans le texte. L'élève doit donc faire appel à ses connaissances antérieures du sujet et à

celles qu'il retrouve dans le texte. Prenons la pièce de théâtre **Bousille et les justes** (enrichissement, 11e année) que l'élève lit non seulement pour satisfaire un besoin d'imaginaire, mais aussi dans le but de décrire quelques traits de caractère des personnages principaux. Certaines informations devront être inférées par l'élève, à partir des interactions des personnages entre eux, d'actions ou de gestes posés par les personnages, de lectures antérieures que l'élève aura faites, etc. Ainsi, l'inférence sera une déduction logique que l'élève effectuera à partir des données du texte.

L'ÉVALUATION

L'évaluation est un processus mental qui, contrairement aux autres processus mentaux précédemment mentionnés, **n'est pas un moyen à la disposition de l'élève essayant de comprendre le sens du texte qu'il lit.** Par exemple, l'évaluation permet à l'élève de choisir entre trois nouvelles littéraires, celle qui provoque le mieux la peur. **L'évaluation se situe plutôt après la compréhension du message.** Essentiellement, en lecture, le processus d'évaluation se résume à **vérifier si ce qu'on vient de lire correspond à notre intention de départ.** L'élève devra juger de la pertinence de cette information.

CONCLUSION

L'élève aura recours à un ou plusieurs processus mentaux selon l'intention de communication qu'il aura identifiée (Gibson, 1975).

Toutefois, l'enseignant ou l'enseignante en **sélectionnera un** en particulier, chaque fois qu'il s'agira d'une activité de compréhension à réaliser par l'élève. Le même processus mental sera utilisé tout au long de la démarche et sera évalué en même temps que l'habileté.

L'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer de proposer à l'élève au cours de l'année différentes situations qui permettront un usage fréquent et varié de tous les processus mentaux.

b) Les niveaux de compréhension en lecture

Tel que nous l'avons mentionné dans une section précédente du guide, la majorité des questions de compréhension auxquelles ont été exposés les élèves par le passé, appartenait au premier niveau des processus mentaux, c'est-à dire que, la plupart du temps, les questions faisaient appel au repérage. Avant de parler d'évaluation, il nous est apparu important d'aborder les différents niveaux de compréhension d'un même texte, puisque le niveau de compréhension littéral, qui fait appel au repérage, **n'est que l'un de ces niveaux de compréhension.**

Maltais (1983) a identifié quatre niveaux de lecture : **le niveau de lecture littérale, le niveau de lecture interprétative, le niveau de l'application et le niveau de la lecture critique (évaluation).** Bien que l'appellation ainsi que la séquence de ces quatre niveaux, ne fassent pas l'unanimité chez les chercheurs, nous croyons, cependant, tel que le propose Maltais, que cette synthèse offre par sa simplicité un outil de travail adéquat.

NIVEAUX DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

Lecture littérale
Lecture interprétative
Application (d'une lecture)
Lecture critique

(Maltais, 1983)

La connaissance et l'utilisation de ces niveaux de lecture permettent à l'enseignant ou à l'enseignante de trouver dans le texte lu des aspects ignorés jusqu'à présent et amènent l'élève à utiliser des processus mentaux différents, au moyen de textes variés, plutôt que de toujours recouvrir aux mêmes processus mentaux. Cela aura pour effet de permettre à l'élève de devenir un lecteur ou une lectrice plus compétent (Maltais,1983). L'utilisation d'une variété de niveaux de lecture enrichit le lecteur et la lectrice.

(i) Le niveau de compréhension littérale

Ce niveau de compréhension est le plus connu. Il nécessite peu d'explication, si ce n'est que le seul processus mental utilisé lors d'une **lecture littérale** est le repérage. Ajoutons aussi que ce niveau ne devra pas être négligé en réaction à l'abus qui en a été fait dans le passé, car il sert très souvent de base aux niveaux de compréhension plus élevés. Sans aucun doute, le repérage doit être utilisé, mais dans des proportions plus équilibrées. En voici un exemple :

L'élève lira le texte **La maison de la peur** (**Parcours 2**, p. 202-203 ancienne version), afin d'identifier les principales caractéristiques physiques de Sarah Pardee Winchester.

(ii) Le niveau de lecture interprétative (lecture implicite)

L'interprétation est ce niveau de compréhension où le bagage d'expériences personnelles (le vécu) de l'élève joue un grand rôle; il compare ce qu'il lit avec ce qu'il a vécu, il cherche à donner un sens à ce qu'il lit. C'est l'inférence, l'analyse des données pour en arriver à une vision cohérente du texte, c'est lire entre les lignes. L'élève doit donc interpréter, par induction ou par déduction, ce qui est exprimé de façon implicite dans le texte. Voici l'exemple d'une activité de lecture se situant au niveau de l'interprétation :

L'élève lira l'annonce publicitaire du Club Med (**Repères 4**, troisième dossier, p. 3-15, 12e année) afin de découvrir (inférer) le genre de public à qui se destine cette publicité.

Pour être capable de répondre à une intention de ce type, l'élève devra faire appel à toutes les informations fournies par la photo. Il devra surtout faire appel à sa capacité de regrouper, d'analyser l'information connue pertinente pour pouvoir répondre à son intention de communication. Que le discours soit une photo, un court texte ou un roman, l'arrière-scène de **l'interprétation** est toujours la richesse des expériences de l'élève; il l'utilise pour comparer la nouvelle information reçue et en déduire le sens.

(iii) Le niveau de l'application (lecture créatrice)

L'application se définit comme étant ce niveau de compréhension où l'élève transpose directement et de façon personnelle et concrète dans sa vie, le résultat d'une lecture. Selon Hould (1983), c'est essentiellement l'apparition d'un nouveau discours, d'un nouveau texte produit par le lecteur ou la lectrice. **L'application** est le résultat d'une lecture créatrice faite par l'élève. L'élève de 12e année, suite à la lecture du roman **La neige en deuil** (H. Troyat) pourrait s'engager dans l'activité suivante : imagine à quoi ressemblerait une excursion d'été pour un groupe de trois personnes, dont tu serais responsable. Dans ce cas, l'élève repérera les informations contenues dans le roman, il

sélectionnera les plus pertinentes, les comparera, les regroupera, fera des inférences, utilisera ses talents pour la recherche, l'analyse, etc. Tous ses processus mentaux seront déclenchés, dans le but de recueillir tout ce dont il a besoin pour compléter son projet.

La démarche proposée, pour l'étude des romans et des pièces de théâtre au programme (voir les documents d'appui **L'exploitation du roman** et **L'exploitation d'une pièce de théâtre**), emploie beaucoup ce niveau de compréhension en lecture; il permet à la fois l'acquisition de connaissances et l'utilisation de différents processus mentaux.

(iv) Le niveau de l'évaluation (lecture critique)

Ce niveau de compréhension est le plus difficile pour l'élève du secondaire, parce qu'il dépend en grande partie du stade de développement de sa pensée formelle. On se rappelle que lorsque Piaget a identifié les stades du développement cognitifs de l'enfant, il avait déterminé l'apparition des opérations formelles, c'est-à-dire, la capacité de faire des opérations mentales abstraites, vers l'âge de 11/12 ans. Cependant, il voyait la période allant de 11/12 ans à 14/15 ans comme étant une phase préparatoire aux vraies opérations formelles. Des recherches plus récentes confirment que le début des opérations abstraites se fait, chez la majorité des adolescents, vers l'âge de 15 ans. Ces opérations abstraites permettent à l'élève, de revenir sur ce qu'il a compris du message ou du texte, pour juger, critiquer, faire des choix, etc.

L'évaluation est le niveau de compréhension où le lecteur ou la lectrice a souvent besoin d'expériences de vie riches et pertinentes pour pouvoir répondre à l'intention de communication. Par exemple, si l'enseignant ou l'enseignante propose à l'élève d'évaluer l'objectivité d'un auteur ou auteure sur le sujet "X," il faut d'abord s'assurer que l'élève ait beaucoup lu sur le sujet et qu'il comprenne bien le sens du texte, pour être capable de répondre à cette intention. Il ne s'agit donc pas d'attendre qu'un élève arrive au deuxième cycle du secondaire pour l'inciter à développer la lecture critique d'un texte, sous prétexte

qu'il n'en sera pas capable avant l'âge de 15 ans. Il suffit que l'enseignant ou l'enseignante adapte la tâche à réaliser, en fonction de ce que l'élève est capable de faire. Ainsi, il est possible d'amener l'élève de 9e année à partager son opinion sur un conte lu, et progressivement de l'amener, après plusieurs lectures, à justifier les critères l'ayant amené à exprimer une opinion.

Rappelons que le niveau de compréhension de **l'évaluation** fait appel à une variété de processus mentaux (repérage, sélection, regroupement et inférence).

c) Parallèle entre les niveaux de compréhension et les processus mentaux

Le tableau qui suit résume la relation qui existe entre les niveaux de compréhension et les processus mentaux.

TABLEAU SYNTHÈSE DU PARALLÈLE ENTRE LES NIVEAUX DE COMPRÉHENSION ET LES PROCESSUS MENTAUX

PROCESSUS MENTAUX:
1. repérage 2. sélection 3. regroupement 4. inférence 5. évaluation

NIVEAUX DE LECTURE	PROCESSUS MENTAUX POUVANT ÊTRE UTILISÉS PENDANT LA LECTURE
compréhension littérale	1
lecture interprétative	1, 2, 3, 4
application (lecture créatrice)	1, 2, 3, 4
évaluation (lecture critique)	1, 2, 3, 4, 5

Sans faire disparaître les questions de compréhension qui, autrefois, accompagnaient automatiquement tout discours lu par les élèves, (questions qui se limitaient la plupart du temps à un niveau de lecture littérale) l'enseignant ou l'enseignante devra les utiliser de façon

différente. Les questions de compréhension ont été très souvent l'unique raison pour l'élève de lire un texte, c'est-à-dire qu'il lisait pour répondre aux questions. Puisque la démarche pédagogique préconisée par le programme de français (1989), permet à l'élève de lire avec une intention de communication réelle (ex : savoir s'il a toutes les qualifications pour devenir un animateur scout), les questions de compréhension ne seront plus le but de la lecture. Elles serviront plutôt, lors de l'objectivation (retour sur la lecture) à revoir les éléments essentiels, que l'élève devrait posséder, pour répondre à son intention de communication. À travers différentes intentions de communication,l'enseignant ou l'enseignante devra veiller à exposer l'élève à une variété de niveaux de compréhension.

Cette section sur les différents niveaux de compréhension aura atteint son objectif, si elle réussit à sensibiliser l'enseignant et l'enseignante à l'existence des différents niveaux de compréhension et à leur nature, ainsi qu'à la valeur des intentions de communication proposées, lors de la lecture de textes.

d) L'intention de communication et les niveaux de compréhension

C'est l'intention de lecture ou de communication qui déterminera le niveau de compréhension dont l'élève aura besoin pour extraire le sens de son texte. Prenons par exemple, une habileté à développer en 9e année : «Lire un discours à caractère incitatif» avec l'intention de communication suivante «s'informer pour agir.» Supposons que l'élève décide de lire des règles de jeux. Dans cet objectif, il n'est pas nécessaire d'accéder à un niveau de compréhension autre que la compréhension littérale, car le seul processus mental à utiliser sera le repérage. Pour certains types de discours incitatifs et informatifs, le repérage d'information peut suffire pour que la lecture soit complète en soi.

Prenons cette fois-ci l'exemple d'une habileté à développer en 11e année : «Lire un discours à caractère ludique-poétique» avec l'intention de communication suivante : «Se divertir et se donner une vision du monde.» Supposons que l'élève lise le roman **Un été inoubliable.** Il est impossible pour l'élève de satisfaire une intention de communication en se limitant à

un seul niveau de compréhension, la lecture littérale. Il aura besoin de ce niveau de compréhension, pour mettre de l'ordre dans les idées et les faits présentés (en utilisant le repérage), mais cela sera nettement insuffisant pour satisfaire son intention de départ. Pour y arriver, il devra utiliser le niveau de l'interprétation.

En conclusion, il est possible, pour certains types de discours, d'utiliser un seul niveau de compréhension, c'est à dire la compréhension littérale, si l'intention de communication l'exige. Cependant, chaque fois que l'intention de communication exigera l'utilisation d'un niveau de compréhension plus complexe (ex : compréhension interprétative), le repérage fera quand même partie des divers processus mentaux utilisés par l'élève pour arriver au niveau de l'interprétation. L'intention de communication, les interventions de l'enseignant ou de l'enseignante et les activités proposées, permettront à l'élève d'utiliser différents niveaux de compréhension en lecture.

2.3 Qu'implique le développement de l'habileté à lire pour un éleve du secondaire?

Puisqu'en général l'élève du secondaire sait déjà lire, il s'agira que l'enseignant ou l'enseignante lui présente des discours de complexité croissante, c'est-à-dire des textes dont le niveau de difficulté ira en augmentant à chaque niveau scolaire. Le but de cette progression sera d'élargir la «banque» de textes dont l'élève pourra se servir pour répondre à ses intentions de lecture.

Par ailleurs, les activités proposées à l'élève (l'enseignant ou l'enseignante et l'élève peuvent décider ensemble l'activité qui sera à réaliser) à partir des textes lus, devront lui permettre d'utiliser des processus mentaux diversifiés (Voir à cet effet la section 2.2.2 de ce volet. **Les processus mentaux et les niveaux de compréhension**).

2.4 Les variables qui influencent le développement de l'habileté à lire

Il est impossible d'ignorer **le rôle de certaines variables dans le développement de l'habileté à lire de l'élève.** Ces variables peuvent être **intrinsèques** ou **extrinsèques.**

2.4.1 Les variables intrinsèques (vécu)

- ses connaissances et ses expériences antérieures
- ses connaissances et ses expériences linguistiques
- Les stratégies de lecture utilisées par l'élève

a) Les connaissances et les expériences antérieures

Michel Pagé (1985) affirme que le lecteur ou la lectrice lit généralement un texte pour y trouver de l'information relative à un domaine du réel qu'il connaît, ou parce qu'il y trouve des opinions ou des croyances dans un domaine dans lequel il a déjà développé lui-même des opinions ou des croyances.

Déterminer une intention de lecture n'est donc pas en soi suffisant pour assurer la compréhension d'un texte. Le lecteur et la lectrice, adultes compétents, s'arrêtent peu à penser aux connaissances antérieures acquises, sur lesquelles ils se basent pour mieux interpréter le nouveau texte. Il en va de même pour l'élève du secondaire. Cependant, si le lecteur et la lectrice adultes peuvent puiser dans leur vaste répertoire d'expériences et de lectures pour comprendre leur texte, il ne peut en être de même pour le lecteur et la lectrice adolescents qui possèdent des expériences de vie et de lectures plus limitées. **Il faut donc s'assurer, avant de présenter le texte à lire à l'élève, qu'il possède les connaissances et les expériences intellectuelles ou affectives qui l'aideront à comprendre ce texte.**

(i) Les connaissances ayant une valeur intellectuelle

En ce qui concerne les connnaissances ayant une valeur intellectuelle, prenons l'exemple d'un texte informatif sur la Crise d'octobre 1970 au Québec. L'élève qui au départ ne sait pas ce qu'est cette Crise aura de la difficulté à identifier l'information qui est pertinente à son intention de lecture. Il ne pourra attribuer un sens aux mots et aux expressions qui véhiculent l'information recherchée. L'élève pourra décoder silencieusement ou à voix haute l'ensemble du texte sans pour autant extraire le sens du discours qu'il vient de lire. Dans une situation semblable, il serait facile pour l'enseignant ou l'enseignante de présenter un film sur ces événements et de susciter une discussion sur la liberté politique. Cette activité peut se faire facilement pendant la première étape de la démarche pédagogique, c'est à dire lors de l'amorce. Elle rendra la lecture du texte visé plus facile, parce que plus signifiante pour l'élève.

Pour l'élève en immersion, l'étape de l'amorce est cruciale. C'est pendant cette étape que l'enseignant ou l'enseignante fournira à l'élève l'information, dont il a besoin pour comprendre le texte qui lui est proposé. Cette information se situe principalement à deux niveaux : socioculturel et lexical. L'exemple précédent démontre comment un événement, faisant partie de la mémoire collective québécoise, (ou canadienne) est absent du bagage culturel d'un élève de 13 ou 15 ans en immersion. Le matériel didactique provenant surtout, présentement, de l'extérieur de l'Alberta, cette situation est appelée à se reproduire.

Combien d'enseignants et d'enseignantes n'ont-ils pas découvert (avec surprise) APRÈS la lecture d'un texte (d'apparence simple) que l'histoire avait échappé aux élèves parce qu'ils n'avaient pas compris le mot clé du titre! L'enseignant ou l'enseigante se doit donc aussi d'explorer avec ses élèves le vocabulaire de base d'un texte AVANT d'en débuter la lecture. Il n'est pas question d'examiner tous les mots, mais seulement ceux qui sont susceptibles de créer une situation problématique. Que ce soit sous forme de jeu, de recherche, d'affiche, l'enseignant ou l'enseignante aidera ainsi l'élève en immersion à

développer des «ancres» qui l'aideront tout au long de la lecture du texte proposé.

(ii) Les connaissances ayant une valeur affective

En ce qui concerne les connaissances ayant une valeur affective, prenons l'exemple d'un texte expressif où un jeune Tamil nous fait part de ses émotions concernant la discrimination raciale à laquelle il fait face dans la société canadienne. L'élève minoritaire, (que ce soit à cause de sa langue, de sa religion, de sa couleur, de son ethnie, etc.) qui aura vécu cette situation pourra comprendre le texte, mais il peut en être différemment pour un élève à qui cette situation affective est inconnue. L'enseignant ou l'enseignante devra s'attendre à ce que ce deuxième élève donne probablement un sens différent au texte que celui prévu dans l'intention de départ.

Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante est donc primordial : ils doivent s'assurer que l'élève possède un minimum de bagage pour entreprendre une lecture. Pour que la lecture soit une expérience positive que l'élève voudra répéter, l'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer qu'elle soit significative. Il est évident qu'il ne sera pas possible de présenter constamment des textes qui se limitent au vécu et aux intérêts de l'élève et ce n'est pas là le but recherché. Mais, il est essentiel de s'assurer d'un point de contact entre le vécu de l'élève et le texte proposé, afin de pouvoir l'amener vers de nouvelles expériences.

LIRE, C'EST ESSENTIELLEMENT COMPRENDRE LE SENS DE CE QU'ON LIT, et cette compréhension sera grandement influencée par le bagage d'expériences personnelles de l'élève.

b) Les connaissances et expériences linguistiques

La lecture, selon Goodman, est un jeu d'essais et d'erreurs qui repose sur l'interaction entre la pensée et la langue. Ce processus implique que le lecteur ou la lectrice choisisse dans les signes graphiques les indices les

plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses, utilise à fond sa connaissance de la langue, ses expériences passées, sa connaissance du sujet pour pouvoir trouver le sens du message véhiculé dans un texte.

c) <u>Les stratégies de lecture utilisées par l'élève</u>

Le tableau qui suit rappelle brièvement les stratégies de lecture qui ont été vues à l'élémentaire, dans le but d'aider l'élève dans sa recherche de sens. Ces stratégies, tel que nous l'avons déjà mentionné, ne sont pas nécessairement maîtrisées à la fin de l'élémentaire. L'enseignant et l'enseignante du secondaire devront continuer le travail de développement de l'habileté à lire, déjà amorcé à l'élémentaire.

LES STRATÉGIES DE LECTURE

LA RECHERCHE DU SENS

- **Les stratégies fondamentales**

  1. l'anticipation du contenu du texte
  2. la reconnaissance spontanée des mots connus

- **Les stratégies de dépannage face à des expressions ou des mots nouveaux ou inconnus**

  3. le recours au contexte
  4. le recours au système graphophonétique (décodage)
  5. le recours aux mots de même famille lexicale
  6. le recours aux indices syntaxiques (marques d'accord)
  7. le recours à une source externe (dictionnaires, un autre élève)

- **Les stratégies de dépannage face à des phrases longues ou comportant des écrans ou des inversions**

  8. le recours au sens de la ponctuation
  9. le recours aux mots de liaison (préposition, conjonction)
  10. l'identification des "référents" des pronoms

- **Les stratégies de dépannage face à un texte dont l'organisation est relativement complexe**

  11. le recours aux indices de présentation (titre, sous-titre)
  12. le recours aux mots de relation (transition, enchaînement, dépendance, liaison, etc.)
  13. la reconnaissance de l'idée principale d'un paragraphe

L'élève apporte avec lui son expérience de lecteur ou de lectrice, c'est-à-dire le temps consacré à cette activité depuis qu'il sait lire, la variété de lectures auxquelles il a été exposé (journal, B.D., roman, brochure, etc.), les stratégies qu'il utilise ainsi que l'attitude et la motivation qu'il a, face à cette activité. L'enseignant ou l'enseignante peut s'attendre à trouver dans sa classe un niveau de développement de l'habilité à lire variant considérablement d'un élève à l'autre.

(i) <u>Les stratégies fondamentales</u>

- L'anticipation du contenu du texte

  L'élève en situation de lecture est à la recherche du sens de ce qu'il lit. Il est possible d'amorcer ce mécanisme avant le début de la lecture et par ce fait, d'avantager l'élève dans sa lecture. Il s'agit de faire prévoir de façon générale le sens du texte, en faisant observer les illustrations ou le titre du texte à lire ou de poser une question similaire à la suivante : De quoi ce texte va-t-il traiter? À partir de ce qu'il observe, l'élève exprimera des hypothèses sur le contenu du texte. En réalité, l'élève continuera d'émettre des hypothèses tout au long de sa lecture, en fonction de ce qu'il vient de lire. Il serait souhaitable que l'enseignant ou l'enseignante revienne, à la fin de la lecture, sur les prédictions que l'élève aura faites avant de débuter sa lecture. Le but de ce retour est de voir, si les prédictions coïncident ou non avec le contenu du texte, et si elles ne coïncident pas, quelles en sont les raisons. Faire anticiper le contenu permet une participation active de la part du lecteur ou de la lectrice, en plus de l'orienter vers la découverte du sens du message.

- La reconnaissance spontanée des mots connus

  L'élève reconnaît spontanément les mots qui lui sont très familiers. Il n'est pas nécessaire de les décoder, de décomposer les syllabes. Il voit et comprend le mot globalement. C'est cette stratégie qui permet la rapidité en lecture.

(ii) Les stratégies de dépannage face à des expressions ou des mots nouveaux ou inconnus

- Le recours au contexte

Face à des mots inconnus que l'élève ne reconnaîtra pas de façon spontanée, l'enseignant et l'enseignante encourageront l'élève à continuer sa lecture; un bon lecteur ou une bonne lectrice ne consulte pas le dictionnaire chaque fois que cette situation se présente. L'élève sera donc encouragé à faire des inférences sur la signification du mot inconnu. Le contexte peut lui donner la signification du mot inconnu de plusieurs façons :

- une définition précède ou suit le mot inconnu;
- un synonyme ou une phrase explicative;
- une brève explication entre parenthèses ou au bas de la page;
- une phrase incise (un passage entre virgules);
- une comparaison ou un contraire connu du vocabulaire de l'élève.

Généralement le contexte va permettre à l'élève de découvrir la signification du mot. Cependant, tel n'est pas toujours le cas. Il s'agira donc que l'enseignant ou l'enseignante amène l'élève à utiliser d'autres stratégies de dépannage pour comprendre ce qu'il lit.

- Le recours à la stratégie graphophonétique

Cette stratégie fait référence au lien qui existe entre le son produit et la lettre ou encore la syllabation (décodage).

ex. : Les prêts hypothécaires coûtent plus chers qu'il ya 10 ans. Le vent sculpte dans la falaise des formes originales.

L'élève pourrait d'abord faire des hypothèses quant à la nature du mot qu'il ne reconnaît pas : «hypothécaire», «sculpte...»; afin de vérifier son hypothèse, il pourra recourir à la stratégie graphophonétique. Il utilisera le décodage comme stratégie de lecture.

Il ne sera pas indispensable de décoder tout le mot. Une seule lettre ou encore une ou deux syllabes, lui permettra ensuite d'anticiper le reste du mot. On accorde donc de l'importance à l'entrée graphophonétique, à cause de sa valeur de DÉPANNAGE en situation de lecture. Cette stratégie fonctionne seulement si le mot fait partie du vocabulaire oral de l'élève. On doit tout de même éviter que la stratégie graphophonétique soit la seule que l'élève utilisera, car il sera ralenti dans sa lecture et risquera d'oublier le sens des mots qu'il vient de lire. Décoder n'est pas comprendre.

- Le recours aux mots de la même famille lexicale

Pour comprendre le sens d'un mot inconnu, le lecteur ou la lectrice peut se servir de certains éléments comme les préfixes, les suffixes ou les mots de même famille. Il n'est pas nécessaire que l'élève apprenne le sens des 200 suffixes et des 60 préfixes usuels de la langue française, mais il pourra apprendre ceux qu'il rencontre fréquemment. Cet apprentissage peut se faire de façon intuitive, c'est-à-dire qu'on pourra amener l'élève à «deviner» le sens d'un mot inconnu en comparant son préfixe avec celui d'un mot connu, etc.

Ajoutons que pour l'élève en immersion cela signifie qu'il utilisera autant ses connaissances lexicales de la langue française que celles de la langue anglaise.

- Le recours aux indices syntaxiques

Dans la phrase suivante : «Les enfants s'assoyaient sans rien dire», il est possible au lecteur ou à la lectrice de déduire un sens approximatif à certains mots, (pour cet exemple : assoyaient) grâce à la marque du pluriel (ent) et en retournant à la base du mot (assoy) ou même une fonction (verbe, nom, sujet, etc.).

- Le recours à une source externe

Si l'élève ne parvient pas à découvrir le sens d'un mot avec les stratégies précédemment nommées, il aura recours pour y arriver à une source externe, telle que le dictionnaire, l'ouvrage de référence, un ami, etc.

(iii) Les stratégies de dépannage face à de longues phrases ou comportant des écrans ou inversions

- Le recours au sens de la ponctuation

Dans un phrase qui contient plusieurs idées, il est possible, à l'élève, de se servir de la ponctuation pour en saisir le sens. Le lecteur ou la lectrice peut enlever temporairement un ou plusieurs segments de la phrase, dans le but éventuel d'en reconstituer le sens complet. Par exemple :

«Confondu à la neige, il suivait des yeux l'oiseau noir qui n'en finissait pas de traverser en croassant, mais seuls les chiens s'y intéressaient, bien que l'homme dans ses croyances lui attribuât de grands pouvoirs.» (**La part du loup**, A. Vacher, p.182).

Phrase 1 : «Confondu à la neige,

Phrase 2 : il suivait des yeux l'oiseau noir qui n'en finissait pas de traverser en croassant,

Phrase 3 : mais seuls les chiens s'y intéressaient,

Phrase 4 : bien que l'homme dans ses croyances lui attribuât de grands pouvoirs.»

L'élève pourrait lire cette phrase de différentes manières pour arriver à en reconstituer le sens.

Exemples:

Phrases 2 + 4

Phrases 1 + 2

Phrases 2 + 3

Phrases 1 + 2 + 3 + 4

- Le recours aux mots de liaison

Face à la difficulté de comprendre une phrase contenant plusieurs propositions, l'enseignant ou l'enseignante pourra suggérer à l'élève d'enlever les segments de phrase superflus et d'examiner le rôle que jouent les mots de liaison ainsi que leur signification. Par exemple :

«**Malgré** les remontrances et les menaces, il apprenait **ce qui** lui plaisait, manquait le catéchisme **et** s'échappait de la messe, le dimanche, **pour** courir les bois, **avec** des galopins de son âge, friands de tours et de rapines.» (**La neige en deuil**, H. Troyat, p.10)

Phrase 1 :	«**Malgré** les remontrances et les menaces, (opposition)
Phrase 2 :	il apprenait
Phrase 3 :	**ce qui** lui plaisait
Phrase 4 :	manquait le catéchisme
Phrase 5 :	**et** s'échappait de la messe, (en plus)
Phrase 6 :	le dimanche
Phrase 7 :	**pour** courir les bois (dans le but de)
Phrase 8 :	**avec** les galopins de son âge, (en compagnie de) friands de tours et de rapines.»

- L'identification des référents des pronoms

Il n'est pas toujours facile pour l'élève d'identifier avec certitude le référent des pronoms, lorsque le texte en utilise plusieurs. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'assurer que l'élève ne perde pas le fil de sa lecture, en lui posant quelques questions qui viseront à clarifier les antécédents des pronoms. D'un autre côté, l'élève découvrira aussi que les pronoms ont un rôle à jouer pour éviter les répétitions inélégantes. Par exemple :

«Le tueur avait étudié la photographie de l'enfant et **le** reconnaissait sans aucune difficulté parmi les autres. **Il le** voyait arriver au milieu du groupe **qui** marchait en rangs sur la droite de la route, encadré par les jeunes animateurs. Tous les jours, **il** assistait à la même scène de derrière sa

fenêtre, afin de mieux connaître leurs habitudes.» (**Prisonniers des médias**, F. Sautereau, p.148)

- Le recours aux indices de présentation

  Tout comme la stratégie d'anticipation du contenu du texte, l'élève pourra prévoir l'importance de certaines parties du texte à lire en s'aidant des titres et des sous-titres.

- Le recours aux mots (marqueurs) de relation

  Ici, les marqueurs de relation auxquels nous faisons référence (alors que, en effet, lorsque, ensuite, puis, etc.), sont des mots qui permettent dans un texte, l'enchaînement des idées (transition, dépendance, liaison, etc.). L'élève peut, en identifiant les mots de relation, aider sa compréhension d'un discours en établissant des rapports entre les différents segments du texte.

- La reconnaissance de l'idée principale d'un paragraphe

  Il s'agit ici de faire identifier l'idée principale d'un paragraphe ou d'une division, à l'intérieur d'un texte complexe.

  La capacité de l'élève à comprendre un texte sera influencée par ses connaissances et expériences antérieures en tant qu'individu et lecteur ou lectrice. L'enseignant et l'enseignante devront assurer le lien entre les expériences antécédentes de l'élève et celles proposées par le texte à lire. De plus, ils aideront l'élève dans son développement de stratégies de lecture.

2.4.2 Les variables extrinsèques à l'élève

- des textes signifiants
- des textes intéressants
- des textes variés
- la lisibilité d'un texte

a) <u>Des textes signifiants</u>

La technologie nous a permis de faire un bond prodigieux vers l'avant avec la fabrication de nouveaux outils de communication tels que le téléphone, la télévision, l'ordinateur, le magnétoscope, etc. L'utilisation répandue de ces nouveaux instruments de communication, alliée au fait que la lecture occupe chez les élèves du secondaire la 4e place au palmarès des loisirs juvéniles après la télévision les sports et les sorties (Hould, 1980), font que **la motivation à lire n'est pas acquise** chez tous les élèves. De plus, les adolescents semblent préférer la communication orale, l'écoute et le parler, à la communication écrite.

Sans vouloir exagérer la situation, disons que la responsabilité de l'enseignant et de l'enseignante dans le choix de textes **signifiants, intéressants, variés et lisibles** pourrait être l'un des facteurs significatifs influençant le succès d'une lecture. Si l'élève ne se «retrouve» pas dans le texte, par l'intermédiaire d'un personnage, d'un lieu, des événements, etc., il perdra vite intérêt. Si cette même lecture était un choix personnel, il abandonnerait tout simplement. Il en va de même du lecteur ou de la lectrice adulte qui dépose son livre après quelques pages, contrairement à cet autre qui ne pouvait poser le sien. Les textes contenus dans le matériel didactique ont été sélectionnés ou conçus pour un public cible qui a en commun, entre autres, l'âge et certains intérêts. Mais, malgré ces critères, il n'est pas certain que ce matériel plaise à tous.

Prenons l'exemple de la nouvelle **Shosha (Repères 4,** 11e année, enrichissement). Cette nouvelle est un souvenir d'enfance de l'auteur qui nous promène dans le monde féerique et imaginaire d'un petit garçon et d'une petite fille juifs, à l'époque de la première guerre mondiale. Il est possible que l'élève ne s'identifie ni aux personnages, ni à l'époque, ni aux moeurs juives et qu'il ne trouve aucun intérêt à la façon d'écrire de l'auteur.

Il serait possible d'amorcer cette lecture en demandant aux élèves ce qu'ils connaissent de cette époque, du peuple juif, etc. Sous forme de discussion, de consultation dans les ouvrages de référence, etc., **il est**

possible de transformer une lecture en apparence étrangère au vécu de l'élève, en l'engageant personnellement. Il s'agit, ici, de sensibiliser l'élève aux connaissances (même minimes) qu'il possède déjà sur le sujet (lors de l'amorce). Il est cependant possible que, malgré tous les efforts de l'enseignant ou de l'enseignante, l'intérêt des élèves (ou le sien) n'y soit pas. **Dans ce cas, il vaut mieux laisser tomber cette lecture et en proposer une autre.**

b) Des textes intéressants

Il peut sembler superflu de mentionner que les textes destinés aux élèves doivent être intéressants. Il est utile, cependant, de se rappeller que les intérêts d'un élève de Rivière-la-Paix peuvent être fort différents de ceux d'un élève de Calgary et que, ce qui est à la mode une année, ne le sera pas forcément l'année suivante. Pensons à l'exemple du chanteur Michael Jackson dont nous avons tiré, à une époque, des textes informatifs ou expressifs appréciés des élèves. Aujourd'hui, il serait inadéquat d'utiliser ces textes qui, il y a peu de temps, jouissaient encore de la faveur populaire des élèves. Il est donc impérieux que l'enseignant ou l'enseignante tienne sa «banque» de textes aux goûts de l'heure, s'il ou elle veut offrir à ses élèves des textes qu'ils jugeront intéressants (ex : par les journaux et les revues). L'enseignant ou l'enseignante peut aussi proposer aux élèves des textes traitant des différents sujets et leur demander ce qu'ils préfèrent. Il ou elle s'assure ainsi au départ de l'intérêt d'un grand nombre d'élèves et limite le temps et l'énergie investis dans l'amorce.

c) Des textes variés

La variété des discours au programme reflète le caractère multifonctionnel de la langue :

- lire avec l'intention de s'informer sur un sujet en particulier. Par exemple, au secondaire, un élève pourra lire (selon son niveau scolaire) des articles d'encyclopédie pour la jeunesse ou de revue ou des textes informatifs reliés au monde francophone. C'est le DISCOURS INFORMATIF.

- lire avec l'intention de connaître l'opinion, les sentiments ou les goûts d'une personne. Par exemple, au secondaire, cette intention pourra se réaliser par la lecture de lettres d'opinion, ou de textes expressifs reliés au monde francophone. C'est le DISCOURS EXPRESSIF.

- lire avec l'intention d'agir, d'avoir suffisamment de renseignements pour pouvoir poser un geste. Par exemple, au secondaire, l'élève pourra lire des textes d'invitation, des règles de jeux, et des messages publicitaires. C'est le DISCOURS INCITATIF.

- lire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire et d'explorer le langage, et de se donner une vision de monde. Par exemple, au secondaire, l'élève pourra satisfaire son intention, en lisant un récit d'aventures écrit par un camarade de classe, des contes, des romans, des pièces de théâtre etc. C'est le DISCOURS POÉTIQUE. Il est aussi possible de lire avec l'intention de se divertir, par exemple, dans la lecture d'un monologue de Sol ou un poème, dans lequel l'auteur ou l'auteure joue avec les mots. C'est le DISCOURS LUDIQUE. Cette fonction de la langue vise la même intention de communication : satisfaire un besoin d'imaginaire et explorer le langage et se donner une vision du monde. C'est pourquoi nous avons amalgamé ces deux types de discours. Nous parlerons donc de DISCOURS LUDIQUE-POÉTIQUE.

Il est important que l'enseignant ou l'enseignante expose l'élève à une variété de textes, de sources différentes. Le matériel didactique s'est nettement amélioré ces dernières années. Cependant, il est souhaitable que l'enseignant ou l'enseignante ne s'en tienne qu'à une seule source de textes pour l'apprentissage de la lecture. Un matériel qui obtient toujours un accueil favorable auprès des élèves est le matériel authentique. C'est le genre de lecture que l'on rencontre dans la vie de tous les jours. Les éducateurs et éducatrices qui travaillent avec les adultes analphabètes en favorisent l'utilisation car il motive grâce à son côté utilitaire. En voici quelques exemples :

Une lettre d'invitation du Théâtre Français d'Edmonton (discours incitatif de 10e année), une lettre d'opinion dans Le Franco (discours expressif en 11e année), un message publicitaire de la revue Actualité (discours incitatif en 12e année), sont autant d'exemples de matériel authentique facilement accessible. La participation de l'élève à cette recherche de matériel authentique pourra apporter d'heureuses surprises.

d) La lisibilité du texte

Terme de plus en plus répandu, ce mot fait référence au degré de difficulté d'un texte. Il ne s'agit pas ici de difficultés dues à la typographie, telles que la grosseur des lettres, la mise en page, etc., mais plutôt de facteurs, tels que le nombre de mots par phrase, le nombre de mots inconnus, la haute fréquence de pronoms dans une phrase, etc.

À titre d'exemple : «Paul Davard, lui, était déjà rendu dans la cave et ouvrait une porte dissimulée dans une encoignure, derrière un pilier massif.» (**La cité inconnue**, D. Sernine, p.156).

Cet autre facteur extrinsèque à l'élève aura une influence sur le sens qu'il pourra donner au texte lu. Un texte continuellement difficile peut décourager la lecture; un texte trop facile n'apporte aucun défi et présente peu d'intérêt.

2.5 Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante dans le développement de l'habileté à lire au secondaire

L'intervention de l'enseignant et de l'enseignante se situe à deux niveaux. D'une part, ils ont la responsabilité de **placer l'élève dans des situations signifiantes, variées et intéressantes** qui l'amèneront à utiliser, de la façon la plus naturelle possible, plusieurs formes de lecture (lettre, journal, brochure, encyclopédie, roman, etc.), d'autre part, ils doivent **amener l'élève à utiliser une variété de processus mentaux**, et non seulement le répérage qui fut longtemps favorisé.

2.5.1 Promouvoir la lecture comme moyen : le rôle de l'enseignant et de l'enseignante

L'utilité de la lecture deviendra évidente pour l'élève et l'habileté à lire se développera si elle est intégrée à un projet signifiant où la lecture tiendra le rôle de MOYEN naturel de s'approprier l'information nécessaire à la réalisation de son projet. Lire dans le but de répondre à diverses questions sur le texte n'est pas en soi un but suffisant pour motiver l'élève à la lecture. La lecture n'étant pas une fin en soi, il n'est pas nécessaire de l'isoler pour la développer. Elle est **un moyen** pour aller chercher l'information nécessaire pour répondre à une intention de communication; vu sous cet angle, il est possible pour l'enseignant et l'enseignante d'encourager les élèves à lire, car ils en verront la pertinence.

Prenons l'exemple d'un élève de 12e année voulant divertir ses camarades avec la production orale personnelle d'un poème sur les menaces actuelles et la survie de l'humanité. Nous pouvons supposer que l'élève, pour bien réussir son intention de communication, recueillera toutes les informations qui ont été publiées dans les journaux francophones locaux et étrangers qu'il pourra trouver; qu'il lira d'autres poèmes sur d'autres sujets pour comprendre la structure du poème, s'en inspirer, etc.

Pour l'élève, cette lecture s'avère signifiante parce qu'elle est un MOYEN qu'il utilise pour trouver l'information dont il a besoin pour réaliser son projet. En l'absence d'une raison réelle de lire, d'une véritable motivation provoquée par un projet à réaliser, il y aura peu de chance que des apprentissages pertinents en lecture aient lieu (Homes, 1976).

2.5.2 Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante dans le développement des processus mentaux

L'enseignant et l'enseignante doivent s'assurer que les textes qu'ils présentent aux élèves ainsi que les intentions de lecture qui les accompagnent permettent à l'élève d'utiliser une variété de processus mentaux. C'est l'intention de lecture qui déterminera le processus mental qu'il utilisera pour lire son texte. Bellack (1966) qui a étudié la nature des échanges langagiers ayant lieu dans la salle de classe, a remarqué que seulement 20% de ces échanges faisaient appel aux processus mentaux de

niveau supérieur, et que 60% de ces échanges servaient à la communication de consignes de travail et d'informations factuelles à mémoriser ou à appliquer dans leur forme originale dans un exercice scolaire. Bien sûr, il ne faut pas tomber dans l'autre extrême et négliger complètement le repérage d'information qui est souvent à la base de l'utilisation de processus mentaux plus élaborés.

2.5.3 La lecture silencieuse et la lecture à voix haute (oralisée) : un choix à faire par l'enseignant et l'enseignante.

Une différence importante entre la lecture silencieuse et la lecture à voix haute ne tient pas à leur nature, mais vient plutôt du fait que la lecture silencieuse est centrée sur le plaisir personnel alors que la lecture à voix haute est centrée sur le plaisir d'un auditoire (Holdaway,1979).

La lecture à voix haute est souvent perçue comme la vraie forme de lecture, de telle sorte que la lecture silencieuse apparaît comme étant une forme de lecture préparatoire.

Quand nous parlons de lecture à voix haute, il faut distinguer la lecture à voix haute utilisée en situation de communication et la lecture à voix haute utilisée en situation d'évaluation.

La lecture à voix haute (oralisée) utilisée en situation de communication doit être préparée à l'avance par le lecteur ou la lectrice et doit nécessairement se faire devant un auditoire qui n'a pas le texte en main. Par exemple, un élève de 8e année pourrait lire devant ses pairs le récit d'aventure qu'il a écrit. La lecture ici, est utilisée comme moyen pour communiquer un produit dont l'élève est fier, pour faire apprécier certains passages qui ont une sonorité particulière, etc. Un autre exemple pourrait être un groupe d'élèves de 11e année qui joueraient devant des pairs leur extrait favori de la pièce de théâtre **Bousille et les Justes** ou encore dramatiser la lecture d'un acte de la pièce qu'ils auraient sélectionné.

La lecture à voix haute (oralisée) utilisée comme instrument d'évaluation de l'habileté à lire de l'enfant ne doit pas être préparée et doit se faire seulement en présence de l'enfant et de l'enseignant ou de l'enseignante (Durkin,1978).

Il faut se rappeler que lire à voix haute, comme on le pratique couramment dans les classes, ne traduit en rien le niveau de compréhension de lecture de l'élève. Certains élèves peuvent investir tous leurs efforts à oraliser un texte et ce faisant, ne pas se le rappeler, c'est-à-dire ne pas comprendre ce qu'ils ont lu. De même qu'il est possible d'avoir un élève qui met tous ses efforts à comprendre un texte et de ce fait, rencontre certaines difficultés à oraliser son texte.

Dans la situation où les élèves doivent lire à tour de rôle, certains d'entres eux identifient le paragraphe qu'ils auront à lire et le pratiquent silencieusement dans le but d'éviter, soit les erreurs ou le ridicule, ou de se faire reprendre sur la prononciation, au lieu de mettre leurs énergies à comprendre le passage lu. Dans le cas d'élèves plus rapides ou intéressés, ceux-ci avanceront plus rapidement et devront retourner à des paragraphes ou pages précédents lorsque viendra leur tour. Cette forme de lecture est anormale. La lecture à voix haute à tour de rôle ne sert donc pas à développer une attitude positive face à la lecture, en plus de manquer complètement d'attrait et d'intérêt pour les élèves.

Au secondaire, il est préférable de laisser l'élève découvrir seul et en silence le contenu d'un texte à lire. Il est recommandé de discuter du sujet du texte avant la formulation de l'intention de communication, mais il n'est pas nécessaire d'expliquer le sens de tous les mots nouveaux. Le sens de la majorité de ces mots seront découverts par l'utilisation du contexte. En favorisant la lecture silencieuse, l'élève verra que dans une lecture, l'important est la recherche de l'information allant de pair avec son intention de lecture.

Voici, à titre de suggestions, quelques exemples de lecture à voix haute qui peuvent être signifiantes pour l'élève.

Prenons une situation concrète que l'enseignant et l'enseignante vivent plusieures fois par année : la lecture d'un roman ou d'une pièce de théâtre à l'étude au programme. Voici quelques suggestions qui pourraient remplacer la lecture à voix haute à tour de rôle :

- Après avoir amorcé le roman ou la pièce de théâtre, à partir d'une discussion à propos de la couverture du livre et ce qu'elle laisse prévoir

de l'intrigue, l'enseignant ou l'enseignante donne rendez-vous aux élèves à la page 76 (par exemple) pour laquelle il ou elle a préparé une activité d'anticipation ou de résolution de problèmes (pour plus d'informations, voir les documents d'appui **L'exploitation du roman** ou **L'exploitation de la pièce de théâtre**). L'élève utilise le temps de classe et son temps personnel pour lire.

- Une lecture à voix haute d'un chapitre du roman est faite par l'enseignant ou l'enseignante. Les élèves lisent ensuite silencieusement les chapitres suivants identifiés par l'enseignant ou l'enseignante avant d'entamer une discussion sur ce qui vient d'être lu.

- L'élève fait une lecture interprétée (dramatisée) d'un paragraphe, d'une page qui lui plaît particulièrement, même scénario pour un petit groupe.

- Dans chaque classe, plusieurs élèves sont généralement de très bons décodeurs. L'enseignant ou l'enseignante pourrait proposer à l'un de ces élèves de préparer la lecture d'un court chapitre, d'un extrait. L'élève pourrait, s'il le désire, enregistrer son passage sur audiocassette. Il est important que l'élève sente qu'il ne sera pas évalué et que sa lecture à voix haute est une contribution positive à la découverte du roman lu.

- Pour varier, l'enseignant ou l'enseignante lit certains passages évocateurs, significatifs, importants, humoristiques, etc. pendant que les élèves, avec ou sans livre, écoutent attentivement. Il est important en immersion de limiter la longueur des passages (c'est à l'enseignant ou à l'enseignante de juger des capacités de son groupe respectif) du roman que l'élève écoutera sans support visuel (livre) à cause de la quantité de vocabulaire nouveau auquel il fait face et l'effet de découragement que cela pourrait produire. Il vaut mieux faire de courtes lectures, mais qu'elles soient fréquentes. De plus, il faudra s'assurer par une discussion de groupe que ce qui a été lu a été compris.

- Etc.

La lecture à voix haute a certainement sa place dans la salle de classe, mais elle doit être utilisée dans un contexte de communication pour le plaisir d'un auditoire et non pour vérifier l'habileté de l'élève à décoder un texte.

3. LIRE : LES DISCOURS LITTÉRAIRES ET LES DISCOURS NON-LITTÉRAIRES

3.1 Introduction

Tout au long du secondaire, de la 7e à la 12e année, l'élève sera amené à lire et à comprendre un bon nombre de textes de nature et de complexité variées. Ces textes peuvent être regroupés sous quatre types de discours différents :

- le discours informatif
- le discours expressif
- le discours incitatif
- le discours ludique-poétique

En compréhension écrite (lecture), le programme de français (1989) utilisera cette terminologie pour parler des catégories de discours écrits. Ces formes de discours sont regroupées sous deux grands ensembles : **les discours littéraires et les discours non-littéraires.**

Les **discours littéraires** sont les discours ludiques-poétiques, c'est-à-dire toute la gamme de discours inventés par l'être humain au cours des siècles pour satisfaire son besoin d'imaginaire, son besoin d'explorer le langage, le besoin de se donner une vision du monde à travers des idées, des aspirations, des sentiments ou pour satisfaire un besoin de se divertir. C'est le discours du «non-quotidien». Il se retrouve sous des formes variées : la poésie, le conte, le roman, la pièce de théâtre, le monologue, la chanson, etc.

Les **discours non-littéraires** sont les discours de la vie quotidienne, c'est-à-dire

- les discours informatifs, tels qu'un fait divers dans le journal, un livre sur la mécanique automobile;
- les discours expressifs, tels qu'une entrevue dans laquelle des Canadiens expriment ce qu'ils pensent du libre-échange;
- les discours incitatifs, tels qu'un message publicitaire, une recette de cuisine.

3.2 Une variété de discours à lire au programme

Dans le programme de français (1989) le terme «discours» est omniprésent. Il signifie **toute production orale ou écrite porteuse d'un message**, qu'il s'agisse de quelques mots (phrase) ou de milliers de mots (texte).

Ainsi, les discours identifiés pour le secondaire aideront l'élève à développer des habiletés langagières qui répondront à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale. De plus, parmi les discours en usage dans la communauté francophone le programme du français (1989) a fait des choix quant à ceux avec lesquels l'élève en immersion aura à se familiariser. Ces choix reposent sur un certain consensus qui tient compte de la tradition scolaire, de la pratique pédagogique actuelle et des consultations (1985) qui ont mené à la rédaction de ce programme de français. Ces choix s'inscrivent dans la logique d'une pédagogie de la communication qui vise à familiariser l'élève avec des situations de communication réelles et variées, c'est-à-dire des situations qu'il rencontrera dans son quotidien. Ce dernier élément explique pourquoi le programme ne se limite pas à la pratique de compréhension de discours littéraires, mais place également l'élève dans des situations où il a à comprendre des discours à caractère informatif, incitatif ou expressif. Le programme tente aussi de rencontrer un certain équilibre entre le nombre de discours littéraires et de discours non-littéraires que l'élève aura à voir pendant son cours secondaire.

En compréhension écrite (lecture), certaines formes de discours, tel l'essai, ont été exclues du programme à cause de la difficulté de compréhension qu'elle représente pour des élèves du secondaire. D'autres formes de discours n'ont été retenues qu'en compréhension, leur production ayant été jugée trop difficile pour des élèves du niveau secondaire (roman, pièce de théâtre, éditorial, etc.); d'autres encore, n'ont pas été retenues (contes, nouvelles), en raison du temps alloué à l'enseignement du français lui-même (environ 4 heures par semaine).

Enfin, il faut mentionner que même si le programme fixe l'étude d'une forme de discours pour une année scolaire précise, comme par exemple, la nouvelle en 10e année, rien n'empêche l'enseignant ou l'enseignante d'encourager les élèves à lire des récits d'aventures.

Le tableau qui suit illustre les différentes formes de discours au programme du secondaire, soit pour l'élève en immersion dans les discours littéraires ou les discours non-littéraires que les élèves de la 7e à la 12e année auront à parcourir, pour chacune des années scolaires visées. Notons que **les discours sélectionnés par le programme ne représentent en fait qu'un minimum à enseigner** (75% du temps d'enseignement consacré au cours de français). Si le temps et la clientèle le lui permettent, il sera possible à l'enseignant ou à l'enseignante d'ajouter d'autres formes de discours. (Voir la partie **Enrichissement** du programme d'études).

TABLEAU-SYNTHÈSE DES FORMES DE DISCOURS AU PROGRAMME DU SECONDAIRE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE

	FORMES DE DISCOURS	INFORMATIF	INCITATIF	EXPRESSIF	LUDIQUE-POÉTIQUE
7e		- Articles d'encyclopédie pour la jeunesse ou de revue			- Roman
8e		- Articles d'encyclopédie pour la jeunesse ou de revue			- Roman
9e		- Faits divers	- Règles de jeu		- Roman
10e			- Textes d'invitation		- Roman
11e				- Lettres d'opinion	- Roman
12e			- Messages publicitaires relatifs à la consommation		- Roman
		Discours non-littéraires			Discours littéraires

3.3 Les discours littéraires

3.3.1 Développer l'habileté à lire des discours littéraires

L'un des objectifs du programme de français consiste à développer la compréhension par une variété de textes dont les discours littéraires. Il s'agit d'**amener l'élève à aller à la rencontre de la littérature, de l'aider à la découvrir et de développer chez lui le goût et l'appréciation de la lecture.** Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est primodial pour assurer à l'élève une meilleure compréhension du discours littéraire (l'œuvre). Il est important pour l'enseignant ou l'enseignante de connaître et de saisir tous les éléments qui peuvent intervenir dans la relation ÉLÈVE-ŒUVRE-AUTEUR. La relation d'aide apportée par l'enseignant ou l'enseignante pourra faciliter la pratique de compréhension du discours littéraire.

3.3.2 Des discours littéraires diversifiés, signifiants et de complexité variée

a) La diversité des formes de discours littéraires

En fonction du temps disponible pour l'enseignement du français (environ 4 heures par semaine), le programme de français (1989) a tenté de diversifier les formes de discours que les élèves auront à lire au cours de leur secondaire. Le programme de français (1989) a sélectionné des formes de discours littéraires variées qui répondent aux besoins des élèves et respectent leur capacité à comprendre ces discours. Par exemple, en 7e année, l'élève peut être amené à lire et à comprendre un roman, un récit d'aventures alors qu'en 10e année, l'élève sera amené à lire et à comprendre des textes s'apparentant à la nouvelle littéraire et un roman plus complexe.

Le tableau précédent illustre la diversité des formes de discours littéraires vues par l'élève en immersion. Il est à noter que plusieurs formes de lecture, qui n'apparaissent pas dans le minimum à enseigner, font partie des objectifs proposés pour l'enrichissement.

b) <u>Lire des discours littéraires signifiants</u>

Amener l'élève à lire et à comprendre des discours littéraires signifiants consiste à lui donner l'opportunité de lire des textes qui respecteront ses goûts, ses intérêts et ses besoins.

Par exemple, l'œuvre d'André Vacher **La part du loup** (10e année) relate une partie de chasse chez les Inuit où le mode de vie moderne et le mode de vie traditionnel s'affrontent. Cette œuvre s'avère particulièrement intéressante pour les jeunes vivant dans le nord de l'Alberta, parce que dans ce roman l'auteur fait partager à ses lecteurs et lectrices une partie de chasse au caribou, la survie en hiver dans un milieu naturel hostile à l'homme, etc. Le mode de vie du Nord de l'Alberta, sans être identique à celui décrit dans ce roman, comporte des similitudes auxquelles les élèves pourront s'identifier.

L'enseignant ou l'enseignante devra tenir compte du fait que l'élève ne possède pas toujours la maturité, l'intérêt, l'expérience de vie, l'émotivité et les compétences intellectuelles, les compétences linguistiques et langagières qui sont nécessaires pour vraiment apprécier et vivre certains œuvres littéraires.

L'enseignant ou l'enseignante ne retrouvera pas dans le programme certaines des grandes œuvres classiques de la langue française. Elles ont été exclues pour la plupart des niveaux. Quelques unes, telles **L'avare** (Molière) sont demeurées au programme parce qu'elles étaient plus accessibles à l'élève et qu'elles l'intéressaient davantage.

Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est de sélectionner parmi les romans à sa disposition celui qui aura le plus de chance d'atteindre l'intérêt des élèves de sa classe. Il faut quelquefois, admettons-le, que l'enseignant ou l'enseignante fasse preuve de beaucoup d'ingéniosité pour découvrir des liens entre le roman et les intérêts de ses élèves, mais il est essentiel de créer ces liens. L'enseignant ou l'enseignante peut aussi proposer un choix aux élèves quand ce choix de roman existe à son école. Quel roman? celui-ci ou celui-là? Il ne faut pas sous-estimer le pouvoir

d'un choix aussi simple offert à l'élève. Son niveau de participation est automatiquement supérieur à une situation où on lui aurait imposé un livre. Soulever l'intérêt de l'élève et lui donner le goût de lire cette œuvre est le but de l'enseignant ou l'enseignante.

Il peut arriver occasionnellement qu'un enseignant ou une enseignante ayant une clientèle de niveau supérieur, puisse se permettre de prendre davantage de temps pour amener les jeunes à apprécier certaines œuvres classiques. C'est possible, **en autant que cela ne cause pas de préjudices au reste du programme et que les jeunes aient vraiment le goût de tenter une telle expérience littéraire.**

Les œuvres classiques existent souvent en versions simplifiées, mais ces versions sont tellement épurées qu'il ne reste rien ou si peu de l'œuvre originale. Ces abrégés ne deviennent en fait que des outils de lecture dénudés de plaisir pour l'élève. Pour rendre justice à son auteur ou auteure, une œuvre, quelle qu'elle soit, devrait toujours être présentée dans son intégralité, à moins que l'auteur ne décide d'en créer une nouvelle version (ex : **Surréal 3000** de S. Martel existe en version simplifiée).

c) <u>Lire des discours de complexité variée</u>

Il est important d'amener les élèves à lire des discours de complexité variée, c'est-à-dire des textes qui sont de son niveau : ni trop faciles ni trop difficiles à lire.

L'enseignant ou l'enseignante se doit de bien connaître les compétences linguistique et langagière de l'élève, son potentiel, afin de pouvoir mieux sélectionner les œuvres à lire.

Plusieurs facteurs peuvent affecter la compréhension d'une œuvre. La section traitant des **difficultés d'apprentissage dans la compréhension des discours** explique ce qui, pour un élève, peut faire obstacle dans sa compréhension des discours.

Ce qui est important, c'est de prendre l'élève là où il est, c'est-à-dire avec le bagage linguistique et le niveau de compréhension de texte qu'il possède et de l'amener à lire des œuvres qui lui permettront d'accroître son potentiel, tout en développant son goût et son appréciation de la lecture.

Mentionnons qu'Alberta Education complètera sous peu la liste de romans recommandés. Cette sélection tiendra compte de la nécessité d'offrir des romans de différents niveaux de difficulté.

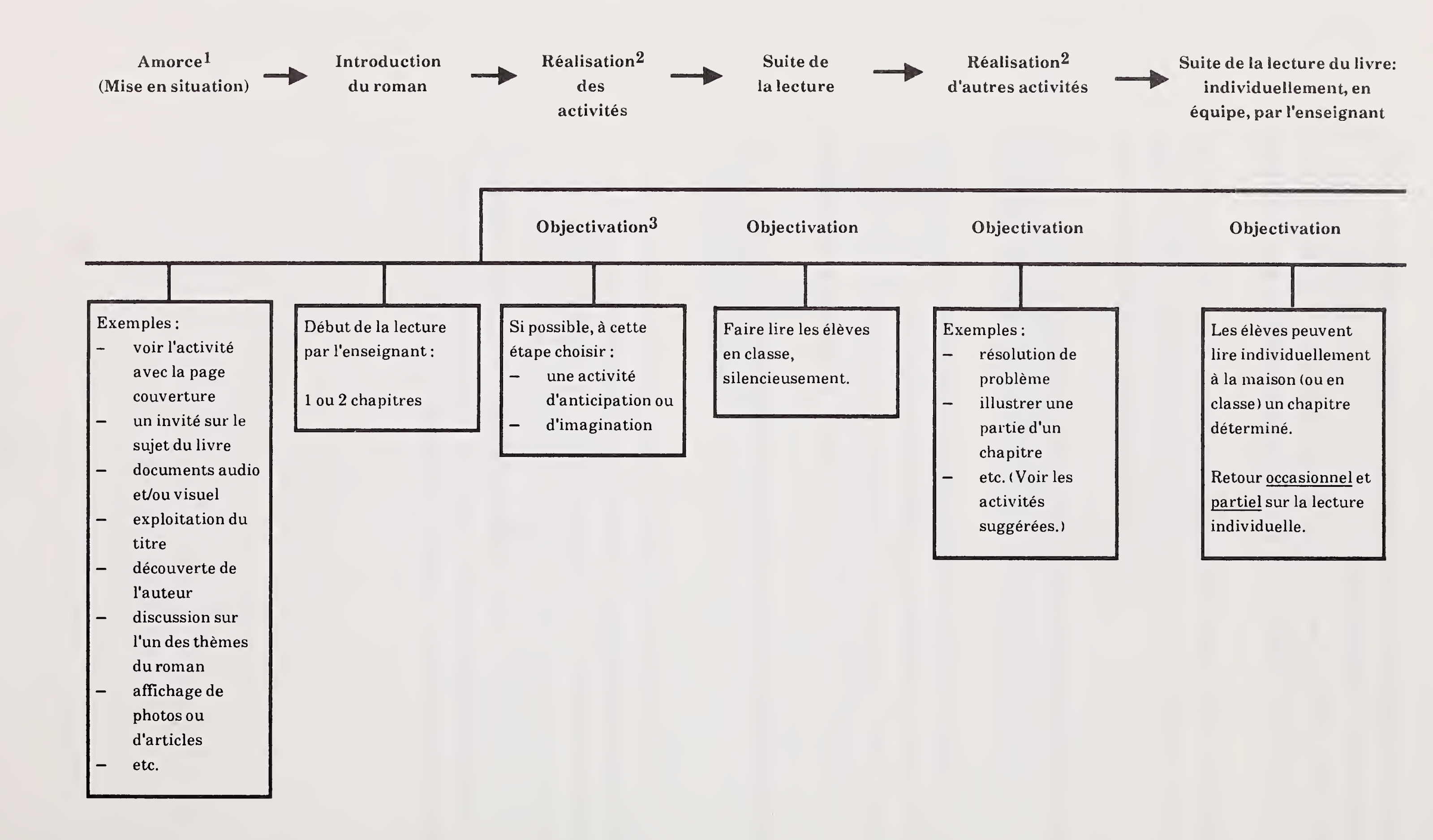
3.3.3 La démarche pédagogique préconisée pour le développement de l'habileté à lire des discours littéraires (le roman et la pièce de théâtre)

Pour amener l'élève à mieux comprendre un discours littéraire (un roman ou une pièce de théâtre), l'enseignant ou l'enseignante pourra faire appel à des activités ouvertes diversifiées qui s'inscriront dans une démarche pédagogique particulière à l'exploitation des discours littéraires.

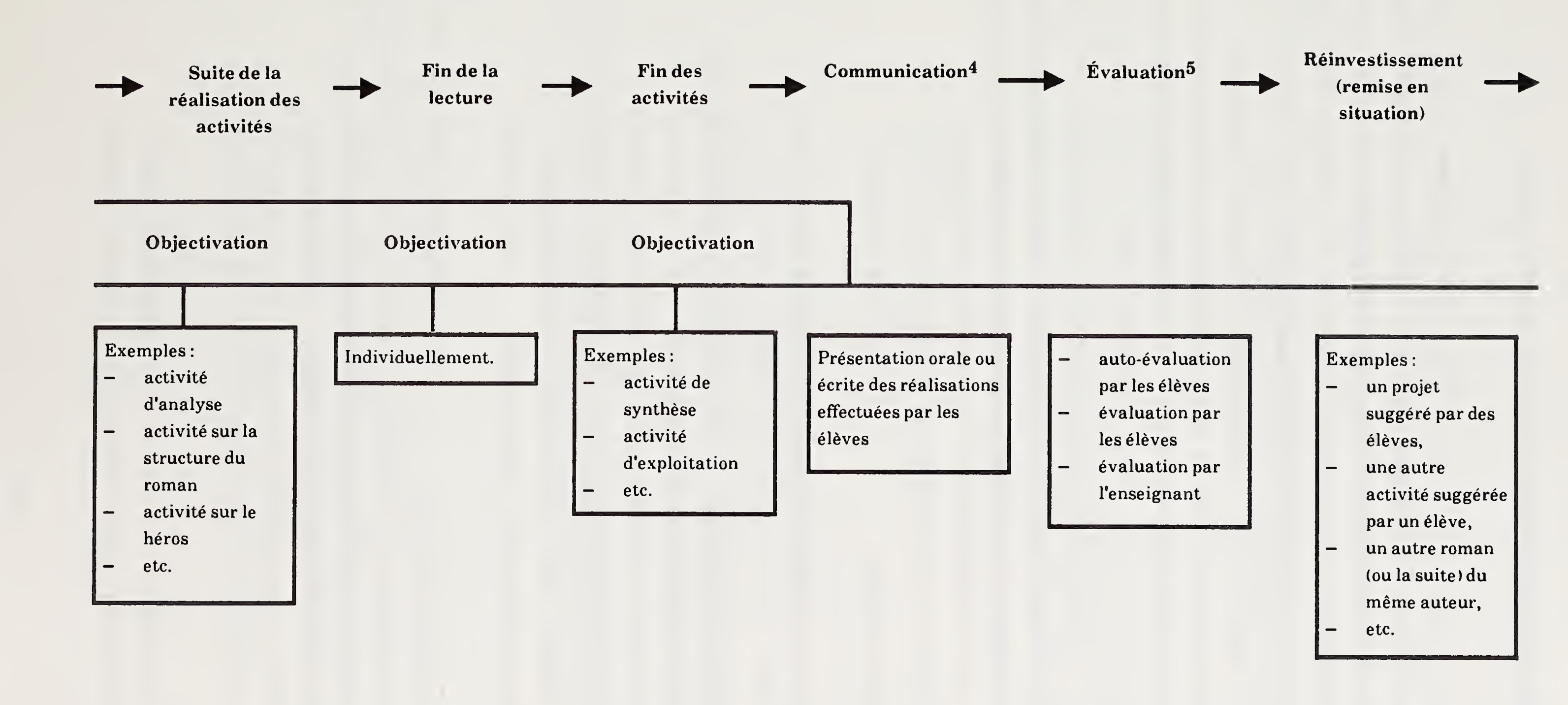
a) La démarche pédagogique préconisée pour l'exploitation du roman ou de la pièce de théâtre

La démarche qui suit est un exemple de planification; toutefois les cinq étapes numérotées (1. Amorce, 2. Réalisation des activités, 3. Objectivation, 4. Communication, 5. Évaluation) doivent être vécues entre les périodes de lecture. Pour avoir une vue globale des étapes, l'enseignant ou l'enseignante peut joindre les deux pages du tableau, l'une à la suite de l'autre. Enfin, rappelons que cette partie 3.3.3.a est extraite du document d'appui **L'exploitation du roman.**

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE PROPOSÉE POUR L'EXPLOITATION DES ROMANS ET DES



PIÈCES DE THÉÂTRE



(i) Amorce (mise en situation)

Le but de cette étape est de motiver l'élève, de **l'intéresser** au sujet traité dans le roman, afin qu'il ait le **goût de lire** ce livre. Les activités de cette étape doivent être proposées aux élèves avant d'aborder la lecture du livre. L'une des activités qui les intéressent beaucoup est l'analyse de la page couverture du livre, lorsque l'illustration est signifiante (voir l'activité «En passant par l'image»). Ex. : indices du temps, de la saison, de la température, de l'époque, des personnages, de l'action, des sentiments, etc. Ces activités pourraient durer de deux à trois périodes selon le besoin et le temps d'exploitation du livre. Une amorce bien faite amènera la fameuse exclamation : «Mais, quand est-ce qu'on va le commencer, le livre?» exprimée par un élève impatient de débuter. Cette phrase (textuelle) a été entendue à maintes reprises lors de l'expérimentation des romans en Alberta.

(ii) Réalisation des activités

- Les activités peuvent être réalisées **en trois temps :**

- avant la lecture du livre : Ex. : Étude de la page couverture, activité d'anticipation de l'histoire . . .

- pendant la lecture du livre : Ex. : Résolution de problèmes, étude du héros, analyse d'une situation, activité d'imagination, etc. (voir les activités porposées avec chaque roman) . . .

- après la lecture du livre : Ex. : Ce sont surtout des activités de synthèse, d'analyse, de structure du roman, d'étude des personnages, de l'action, etc. On peut aussi proposer des activités d'exploitation (voir les exemples avec chacun des romans).

- Les activités peuvent être réalisées sous **trois formes de travail** :

  - individuel
  - en équipe
  - en grand groupe

- Des réalisations **diversifiées** doivent être proposées au **choix** de l'élève afin de rejoindre ses talents, ses habiletés et son style d'apprentissage.

(iii) Objectivation

L'objectivation est une étape importante dans la réalisation des activités. Elle permet aux élèves de **s'arrêter pour examiner** leur production; elle les encourage à **vérifier la qualité de leur produit** et à s'assurer qu'ils ont **respecté les critères et les contraintes** stipulés dans l'activité. Elle demande aussi à l'élève de vérifier si son **message pourra être compris** par le récepteur identifié, etc.

C'est cette étape qui permettra vraiment à l'élève de se remettre en question, de **comparer son produit** à la tâche demandée et ainsi de **progresser.** Cette phase se déroulera tout au long de la réalisation des activités et au fur et à mesure que l'élève vivra celles-ci. Cette action pourra s'effectuer par une réflexion individuelle de l'élève, par des questions provocatrices ou évaluatives de l'enseignant ou de l'enseignante, ou par des grilles qui aideront l'élève à effectuer un retour sur ses productions.

(iv) Communication

Toutes les réalisations des élèves doivent «déboucher» sur une communication. Ce qui a valu la peine d'être conçu, vaut la peine d'être présenté! Cette étape joue beaucoup sur la **motivation** des élèves, dans la réalisation des travaux et les pousse à **améliorer la qualité** de leur produit.

Cette communication peut prendre des **formes diversifiées** : présentation orale à la classe ou à une autre classe, publication dans un journal local ou

dans celui de l'école, enregistrement sur vidéo ou cassette, affichage, utilisation de la radio de l'école, présentation à un public extérieur à la classe, dépôt à la bilbiothèque, montage de photos ou de diapositives, etc. Toutefois, il importe qu'ici aussi l'élève puisse avoir un **choix** dans la forme de communication de son travail.

(v) L'évaluation

L'évaluation, bien que présentée à la fin de la démarche, doit être vue comme un **processus**, commençant au début de la démarche et se poursuivant jusqu'à la fin de celle-ci. **L'évaluation est donc présente à chacune des étapes de la démarche**; elle permet à l'élève de se rajuster aux consignes données, de prendre conscience de ses points forts et de ceux qu'ils devraient améliorer. Par conséquent, il est essentiel que l'enseignant et l'enseignante communiquent aux élèves les **objectifs** poursuivis par la réalisation des travaux.

Les tests qui s'adressent exclusivement à la mémoire (les détails de chaque scène, les noms des lieux, les noms des personnages très secondaires, etc.), n'ont pas leur place dans ce genre d'approche. L'enseignant et l'enseignante essaieront plutôt de vérifier les **habiletés développées** par les élèves, telles que sa capacité de synthèse, d'analyse, d'interprétation des événements et des réactions des personnages, etc. C'est le développement de ces habiletés qui feront progresser les élèves et non la mémorisation de détails du roman.

b) Les types d'activités ouvertes utilisés pour l'exploitation d'un roman ou d'une pièce de théâtre

Ces activités, inspirées de la pédagogie ouverte, offrent à l'élève un choix au niveau du projet à réaliser et la façon de le présenter.

Ce modèle d'activités, utilisé un peu partout en Alberta lors de diverses expérimentations de romans, a remporté énormément de succès auprès des élèves.

En offrant à l'élève des choix, ces activités développent son autonomie, sa créativité, ses talents et ses divers processus mentaux.

Par exemple, après avoir effectué la lecture dramatisée d'un paragraphe ou du chapitre d'un roman, l'enseignant ou l'enseignante proposera à l'élève des activités de natures différentes, soit :

- d'exploration
- d'observation
- d'analyse
- d'expérimentation
- d'information
- d'application
- de transformation
- de résolution de problèmes
- de recherche
- de créativité
- de découverte de soi
- de découverte de l 'environnement
- d'échange, de discussion
- etc.

Les documents d'appui **L'exploitation de roman** et **L'exploitation de la pièce de théâtre** donnent plusieurs exemples d'activités (pour chaque niveau scolaire) pouvant servir à exploiter un roman ou une pièce de théâtre.

c) Le rôle des activités ouvertes utilisées pour la compréhension d'un roman ou d'une pièce de théâtre

Les activités ouvertes d'exploitation de discours littéraires permettent une interaction **dynamique** entre l'auteur ou l'auteure, son œuvre et son lecteur ou sa lectrice.

Auparavant, les activités proposées à l'élève pour l'étude d'un discours littéraire ne lui permettaient que de jouer un rôle passif, en répondant après la lecture, généralement à des questions fermées, par une seule réponse possible, sans compter le fait que l'élève était placé dans une situation artificielle d'apprentissage.

À l'heure actuelle, le programme de français (1989) propose à l'enseignant et à l'enseignante **d'amener l'élève à jouer un rôle actif** dans l'exploitation d'un discours littéraire, par le biais d'activités ouvertes d'apprentissage qui amèneront les élèves à entrer en interaction avec le discours qui leur

est proposé. Grâce aux choix offerts, ils auront des projets variés et un même projet pourra offrir plusieures possibilités de présentation différentes exprimant une réponse personnelle de l'élève.

Il importe que les activités proposées soient intéressantes et signifiantes pour l'élève. Elles faciliteront ainsi son interaction avec l'œuvre et son auteur ou auteure et l'amèneront à mieux pénétrer l'œuvre et à en saisir tout son sens.

Ces activités, qui rendent possible l'utilisation d'une variété de processus mentaux, habiletés et talents de l'élève, le «conduiront à des solutions imprévisibles, multiples, diversifiées, par des biais variables et multiples. Elles encourageront de multiples approches et une divergence de pensée. Il s'agira en fait, d'élargir le champ d'exploitation de l'élève et de lui permettre d'amener des éléments personnels de solution. Une activité ouverte conduit à une évaluation de choix possibles. Les résultats peuvent être variés» (Paquette, 1976).

(i) Les modèles utilisés pour évaluer l'ouverture et la signifiance des activités proposées

Les documents d'appui portant sur l'exploitation des divers romans et ou pièces de théâtre suggèrent à l'enseignant et à l'enseignante trois modèles (les valeurs de Raths, les stratégies de Williams, les talents de Taylor) ayant pour but de décoder les activités proposées à ses élèves. Ces modèles peuvent servir d'outils pour aider l'enseignant ou l'enseignante à identifier les talents et les habiletés que l'élève pourra être amené à utiliser et à développer en réalisant son activité. De plus, le décodage permettra d'évaluer jusqu'à quel point les activités d'apprentissage proposées sont riches, ouvertes et signifiantes pour les élèves.

Cette opération permet à l'enseignant et à l'enseignante de prendre conscience de la valeur de l'activité proposée à ses élèves. Cela lui permet aussi de s'assurer que les activités qu'il propose ne font pas

toujours appel à l'utilisation des mêmes talents et habiletés chez les élèves. Voici un exemple tiré de chacun des modèles utilisés :

- les **douze valeurs de Raths.** Par exemple, l'une des valeurs identifiées (la 2e) indique qu'une activité est plus valable qu'une autre si elle assigne aux élèves un rôle actif dans la situation d'apprentissage plutôt qu'un rôle passif.

- les **dix-huit stratégies de Williams.** Par exemple, l'une des stratégies identifiées (la 5e) indique que les questions provocatives présentées qui sont sous forme d'enquête, mènent l'élève à une compréhension plus vaste du texte lu et par conséquent, incitent l'élève à l'exploration intellectuelle et à la découverte de nouvelles connaissances.

- les **sept talents de Taylor.** Par exemple, l'un des talents identifiés (le 5e) est la prévision (prospective), c'est-à-dire la capacité de l'élève d'anticiper et de prévoir des choses ou des événements.

Des documents d'appui produits par le Ministère de l'Éducation de l'Alberta s'intitulant **L'exploitation du roman** ou **L'exploitation d'une pièce de théâtre,** proposent une démarche globale différents type d'activités ouvertes, d'exploitation d'une œuvre littéraire et le mode de construction d'activités ouvertes d'apprentissage.

Voici, par exemple, une activité d'analyse proposée aux élèves de 8e année, pour l'œuvre **Les os de l'Anse-aux-Mouques** (Diane Turcotte).

À LA MERCI DE LA NATURE

SYMBOLE

TYPE D'ACTIVITÉ

- Analyse

DÉCODAGE PARTIEL

- Talents de Taylor
  - Pensée critique, nº 7
- Valeurs de Raths
  - Rechercher des idées, nº 3
- Stratégies de Williams
  - Tolérance à l'ambiquité, nº. 10
  - Expression intuitive nº. 11
  - Habileté à lire de façon créative, nº 16

SITUATION

«La mer donne autant qu'elle reçoit.
Le sommeil dure parfois longtemps.
Mais des jeunes blés de mer
Il viendra un souffle nouveau.
Rien ne sera pareil.»

(Extrait du livre, p. 151)

- Décode le message de cette citation.

PISTES

- Quelles sont les différentes manières dont les éléments de la nature affectent l'être?
- Quels sont les différents liens entre la nature et l'être?
- Comment la nature nourrit-elle l'être?
- Comment les jeunes peuvent-ils montrer leur respect et leur appréciation envers la nature?
- Comment envisages-tu la nature à offrir à l'être?
- Quelles sont les richesses endormies par nos ancêtres?
- Etc.

DÉCODAGE PARTIEL (suite)

NOTES

RÉALISATIONS

- Imagine que tu es journaliste. Après la mort de M. Simon, tu découvres la lettre d'Anastase Simon datée de 1883. Tu décides d'expliquer aux villageois de l'Anse-aux-Mouques la «légende» de M. Simon.
- Jean-René est professeur de biologie à l'Université de l'Alberta. Il doit écrire sa thèse de doctorat. Le sujet à la base de sa thèse est la lettre d'Anastase Simon. Résume le résultat de son œuvre.
- Tu es assis(e) sur un rocher, au bord de l'océan, en train de relire la lettre d'Anastase. Imagine qu'une sirène t'apparaisse. Tu lui demandes de t'expliquer le premier vers de la lettre.
- Tu as découvert un trésor ou un objet spécial ou un secret, etc. «Rien ne sera plus pareil.» Explique les changements apportés à ta vie.
- Etc.

PRÉSENTATION

Tu peux présenter ton travail sous la forme . . .

- d'une légende
- d'un éditorial
- d'une entrevue
- d'un poème
- d'une saynète
- d'un récit
- d'un mini-roman
- d'une vidéo
- d'un conte
- etc.

À partir de la situation de départ qui consiste à déchiffrer le message d'Anastase Simon (1883), trouvé par M. Simon et les trois jeunes héros, l'élève a l'occasion de mieux saisir la valeur du message, grâce aux pistes qui lui sont fournies avant la réalisation de son projet (au choix). Il aura aussi à choisir, pour faire sa présentation, un des nombreux moyens proposés (sous forme d'entrevue, récit, mini-roman, bande magnétoscopique, etc.).

Plus conscient de l'interprétation des messages et des valeurs que véhicule le discours, l'élève est plus en mesure de réagir à ce dernier et ce, de façon de plus en plus personnelle, diversifiée et précise, au fur et à mesure qu'il peut exprimer et justifier ses réactions concrètement et les partager avec d'autres élèves ou adultes, s'il le désire.

(ii) Les niveaux de lecture peuvent être atteints par le biais des activités d'exploitation

Grâce à ces activités, l'élève prendra conscience que la lecture n'est plus une fin en elle-même. La lecture nourrit son imagination et donc stimule sa créativité. Torrance (1970) mentionne qu'il y a quatre niveaux de lecture créatrice qui peuvent être atteints par l'élève par le biais des activités d'exploitation :

- **Reproduire avec imagination ce qui vient d'être lu.** Par exemple, l'élève peut être amené à créer une pièce de théâtre à partir d'un conte, d'un roman, d'une pièce de théâtre, d'un point d'actualité, etc.

- **Élaborer sur ce qui a été lu, c'est-à-dire compléter les informations qui manquent et relier le contenu de la lecture à son expérience, son vécu.** Par exemple, l'élève peut être amené à comparer une famille présentée dans un livre et la comparer à la sienne ou à une famille qu'il connaît bien.

- **Transformer et organiser des éléments de la lecture pour en arriver à un nouveau produit.** Par exemple, l'élève peut-être amené à transposer au XXIIe siècle, une histoire qui se déroule en 1989, en conservant les mêmes héros et en adaptant l'intrigue.

- **Aller au delà du discours, s'en inspirer pour exprimer ses idées nouvelles et pour s'engager dans un processus de recherche.** Par exemple, à partir d'un poème, d'un monologue ou d'une chanson relatant le problème du chômage, l'élève peut être amené à trouver des solutions plausibles pour résoudre ce problème qui touche surtout les jeunes, afin de soumettre ses solutions au Ministre du Travail ou au député de son comté.

Mentionnons que ces quatres niveaux de lecture créatrice utilisent des processus mentaux relatifs aux niveaux 1 (de base : répérer) et 2 (cognitivo-académique : sélectionner, regrouper, inférer et évaluer) de la compétence langagière. L'enseignant ou l'enseignante pourra se référer au document d'appui **Les lignes directrices du cadre conceptuel du programme de français au secondaire,** pour obtenir plus de détails quant aux processus mentaux relatifs à la compétence langagière.

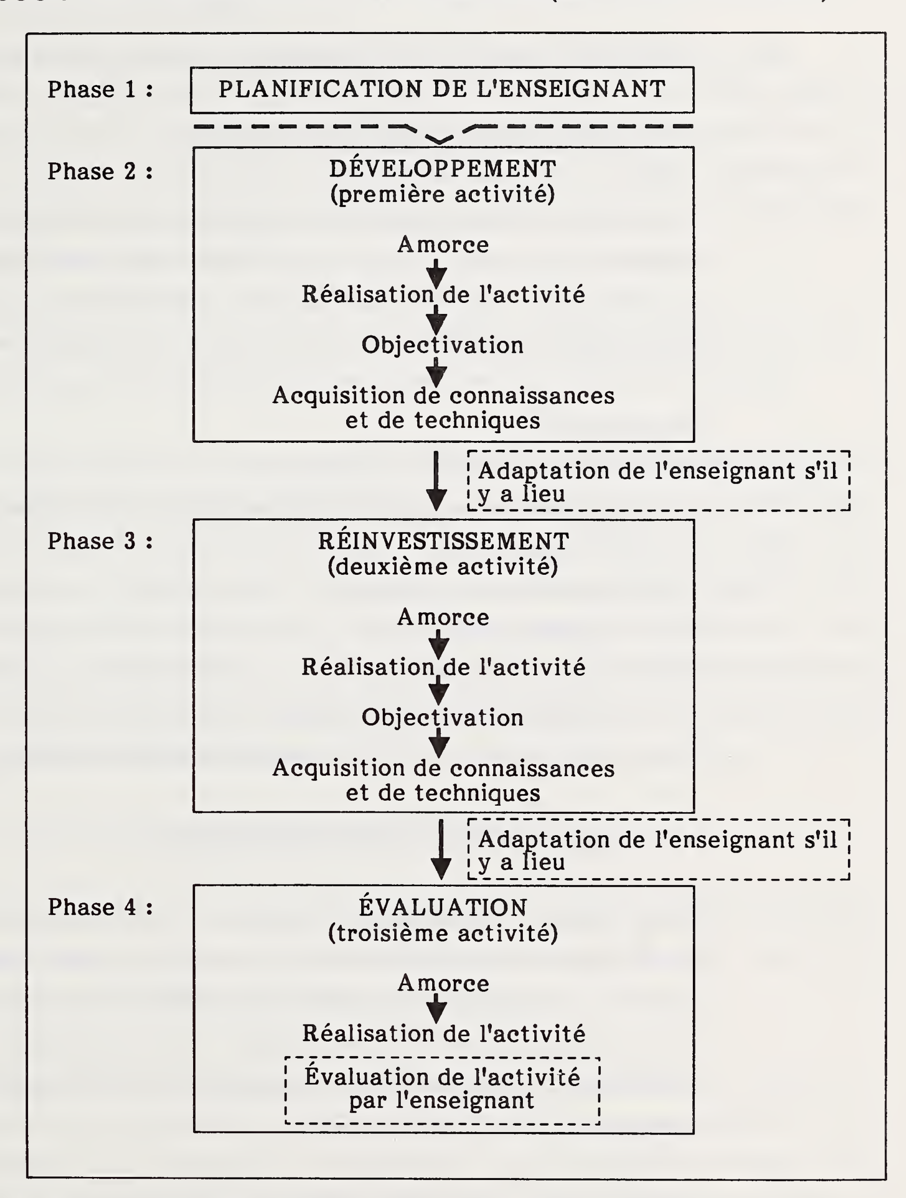
De plus, la réalisation des activités d'exploitation est facilitée si l'enseignant ou l'enseignante suit des principes qui s'inscrivent à l'intérieur d'une démarche globale visant l'exploitation du discours. Auparavant, le discours littéraire était surtout utilisé pour l'exploitation systématique de la langue en tant qu'objet et non comme moyen de communication. Cette approche avait pour résultat d'amener une réaction négative chez les élèves. L'exploitation du roman ou de la pièce de théâtre devient maintenant beaucoup plus attrayante et intéressante pour l'ensemble des élèves du secondaire, **car ils ont un rôle actif à jouer.**

Pour illustrer cette approche, les enseignants et les enseignantes peuvent se procurer au Learning Resources Distributing Centre la vidéocassette **L'exploitation du roman au secondaire** ainsi que son guide d'accompagnement produits par le ministère de l'Éducation.

d) La démarche pédagogique préconisée pour l'exploitation des autres discours littéraires (le récit d'aventures, la poésie, le conte et la nouvelle, etc.)

Pour amener l'élève à lire et à comprendre des discours littéraires, tels que le conte et la nouvelle, l'enseignant ou l'enseignante utilisera la démarche pédagogique préconisée par le programme de français (1989).

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE PROPOSÉE EN LECTURE POUR LES DISCOURS NON-LITTÉRAIRES ET LITTÉRAIRES(sauf roman et théâtre)



3.4 Les discours non-littéraires

3.4.1 Développer l'habileté à comprendre des discours non-littéraires

a) La diversité des discours non-littéraires

Les discours non-littéraires sont probablement les discours les plus courants et les plus nombreux que l'élève sera amené à lire au cours de son existence. En effet, les discours non-littéraires englobent tous les discours qui font partie de la vie courante, du quotidien de l'élève.

Ils regroupent :

- les discours informatifs, tels que
  - les articles d'encyclopédie pour la jeunesse ou de revue (7e et 8e)
  - les faits divers (9e)
- les discours incitatifs, tels que
  - les règles de jeux (9e)
  - les textes d'invitation (10e)
  - les messages publicitaires (12e)
- les discours expressifs, tels que les lettres d'opinion (12e)

b) La pertinence des discours non-littéraires

Qu'il s'agisse d'une lettre d'opinion ou d'un texte d'invitation, la compréhension des discours non-littéraires apparaît comme étant très importante puisqu'elle peut avoir dans plusieurs cas un impact direct sur le comportement quotidien de l'individu. Il est nécessaire d'**amener l'élève à développer sa compréhension des discours non-littéraires et une pensée critique vis-à-vis de ces discours.**

Le programme de français (1989) considère donc comme étant essentiel l'étude des diverses formes de discours non-littéraires et en propose l'étude **au même titre** que les discours littéraires inscrits au programme. Tout comme pour le développement de la compréhension des discours littéraires, le programme répartit l'ensemble des discours non-littéraires

à lire et à comprendre de la 7e à la 12e année, selon leur degré de complexité des discours.

Par exemple, dans les discours incitatifs, un élève de 9e année aura à développer sa compréhension des règles de jeux, alors qu'un élève de 12e année aura à développer sa compréhension des messages publicitaires. Comprendre un message publicitaire est plus complexe que comprendre une série de règles de jeu.

Le tableau de la page 46 illustre les différentes formes de discours non-littéraires sélectionnées pour le programme de la 7e à la 12e année.

Il faut mentionner là aussi, que le temps limité pour l'enseignement du français nous a forcé à faire des choix. Certains espaces du tableau sont donc vacants, comme par exemple le discours expressif en 7e année. Ces formes de discours, dans la mesure du possible, ont été placées dans d'autres volets (écriture ou communication orale). Par exemple, il est inscrit au programme de 7e année un objectif relatif au développement de la compréhension orale du discours expressif portant sur les goûts et les sentiments d'une personne.

c) <u>Lire des discours non-littéraires signifiants</u>

Amener l'élève à lire et à comprendre des discours non-littéraires signifiants consiste à lui donner l'opportunité de lire des textes qui respectent ses goûts, ses intérêts et ses besoins.

Par conséquent, il importe que l'enseignant ou l'enseignante propose à l'élève des situations de lecture ayant dans la mesure du possible un but pratique ou conduisant à l'acquisition de connaissances utiles (ex : comment bâtir un terrarium); c'est-à-dire une situation de lecture où l'activité cognitive du lecteur ou de la lectrice sera fortement stimulée et que ce qu'il pense, sait ou ressent, constituera un rôle déterminant dans son interaction avec le locuteur ou la locutrice (une compagnie, un éditorialiste, etc.) de ce discours. Il s'agit donc d'amener l'élève à faire des lectures qui, dans la mesure du possible, seront signifiantes pour lui et

rejoindront son intérêt ou son vécu. Par exemple, un élève de 8e année qui a fait une demande d'échange de trois mois avec un élève québécois trouvera signifiant de lire du articles de revue ou d'encyclopédie décrivant différents aspects de la vie québécoise. Parallèlement, un groupe d'élèves de 12e année intéressés à l'achat de vêtements n'aura pas de problèmes de motivation quant à la lecture de messages publicitaires se concentrant sur les vêtements.

Pour rendre la lecture de discours non-littéraires le plus authentique et signifiant possible, il revient à l'enseignant et à l'enseignante de sélectionner les textes qui sont proposés dans le matériel didactique et de les alterner avec des textes authentiques que l'on rencontre dans la vie courante (articles de journaux, revues, brochures, etc.).

Il serait donc opportun que l'école soit abonnée à plusieurs quotidiens, hebdomadaires, ou mensuels (ex.: La Presse, Le Soleil, Le Droit, Le Franco, Vidéo-Presse, L'actualité, Paris Match, etc.). Ces abonnements sont peu dispendieux, compte tenu de l'exploitation pédagogique que l'enseignant et l'enseignante peuvent en faire.

Enfin, si le discours proposé ne répond pas à ses goûts, à ses intérêts ou à ses besoins, l'élève considérera ce discours comme ne lui étant d'aucune utilité. Il n'aura certes pas envie d'intégrer ce qui lui apparaît comme étant artificiel, fictif, insignifiant, inutile.

Par exemple, supposons que l'enseignant ou l'enseignante demande à un élève de 12e année de lire un message publicitaire concernant l'augmentation des tarifs postaux où il en coûte 0,40 $ au lieu de 0,39 $ pour envoyer une lettre. Il est fort probable que celui-ci l'intéressera plus ou moins, puisqu'il n'envoie probablement que rarement du courrier et que pour lui une augmentation d'un cent doit sembler insignifiante. Par contre, s'il s'agit d'un éditorial concernant l'augmentation des frais d'inscription à l'université, il se sentira directement concerné, s'il a déjà décidé de poursuivre ses études et de travailler pour les payer.

d) Lire des discours non-littéraires de complexité variée

Amener l'élève à lire des discours non-littéraires de complexité variée signifie qu'il s'agit d'amener cet élève à lire des discours qui tiendront compte de ses compétences linguistique et langagière de façon à ce qu'il soit capable de comprendre ces discours.

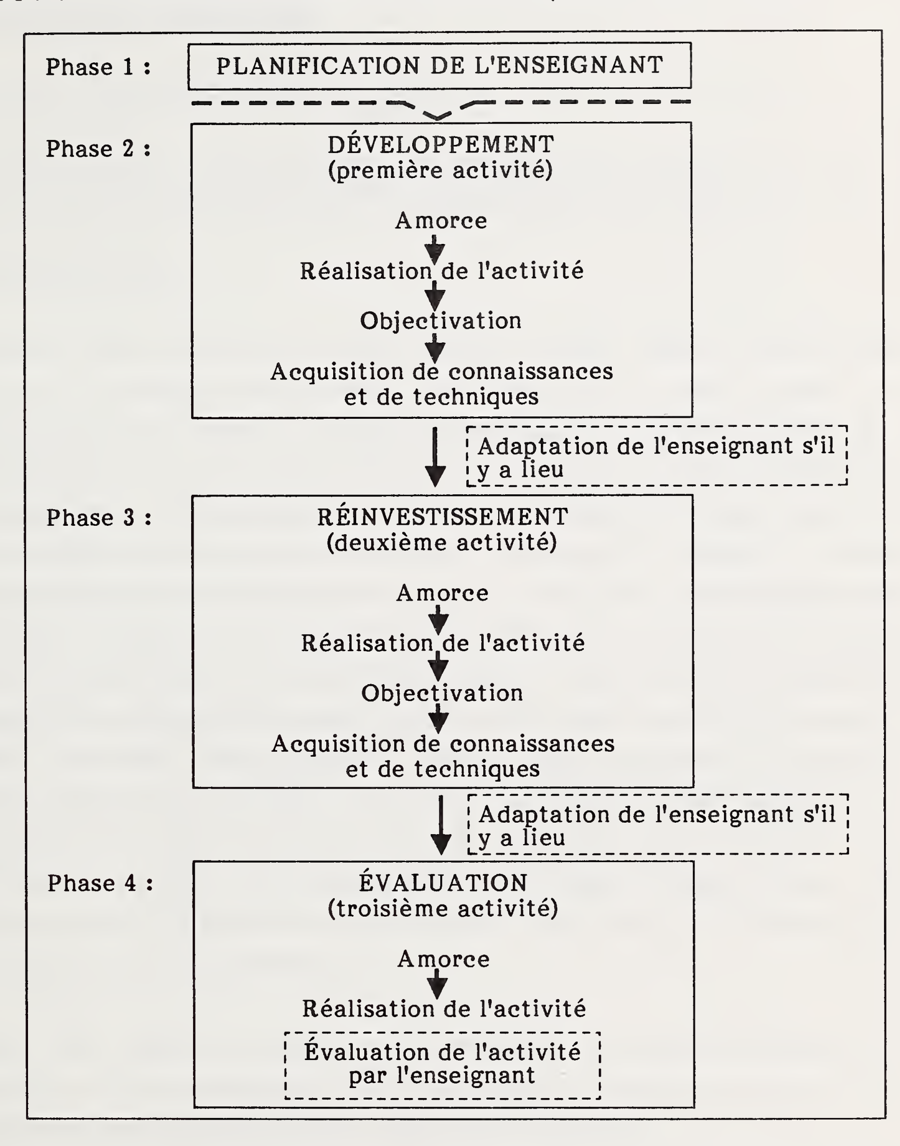
Sélectionner des textes au niveau de l'élève est un soucis constant de l'enseignant en immersion. Trouvez le juste texte, celui qui sera compris, ni trop facile ni trop difficile, en plus d'accroître progressivement le niveau de difficulté tout au long de l'apprentissage de l'élève. La meilleure façon de contrer ce problème est d'essayer d'avoir le plus de ressources écrites différentes sous la main. Il existe maintenant plusieurs maisons d'éditions qui produisent du matériel pour les élèves du secondaire et, il serait justifiable que l'enseignant ou l'enseignante ait plus d'un manuel de textes à proposer aux élèves pendant l'année.

Plusieurs facteurs peuvent affecter la compréhension d'un discours. La section traitant des **difficultés d'apprentissage dans la compréhension des discours** explique ce qui peut faire obstacle à la compréhension d'un discours chez un élève.

3.4.2 La démarche pédagogique préconisée pour le développement de l'habileté à lire des discours non-littéraires.

Pour amener l'élève à lire et à comprendre des discours non-littéraires, l'enseignant ou l'enseignante utilisera la démarche pédagogique préconisée par le programme de français (1989), c'est-à-dire :

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE PROPOSÉE EN LECTURE POUR LES DISCOURS NON-LITTÉRAIRES ET LITTÉRAIRES(sauf roman et théâtre)



Il est important pour l'enseignant ou l'enseignante de consulter la partie 5: LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE), pour obtenir le détail de chacune de ces étapes AVANT d'entreprendre quelqu'activité que ce soit avec ses élèves.

4. LES VALEURS SOCIOCULTURELLES

L'un des buts du programme de français consiste à :

- découvrir les valeurs socioculturelles de la communauté francophone.

4.1 Lire : un acte culturel

Pour que la lecture devienne «un acte culturel» (Lobrot, 1983), il faut que le lecteur ou la lectrice d'un discours, une fois qu'il ou elle a établi la communication avec l'auteur ou l'auteure par le biais de son œuvre, puisse à son tour communiquer à son entourage (élèves ou autres membres de sa communauté d'appartenance) les informations, les idées, les sentiments, les valeurs, etc., qui sont véhiculées par ce discours dans le but de partager, critiquer et faire critiquer la façon de voir, de penser et de sentir le réel qu'il ou elle a perçu dans ce discours. Prenons par exemple, le cas du roman de science-fiction **Surréal 3000** de (S. Martel) : les élèves devront être amenés à reconnaître ou à découvrir les valeurs socioculturelles qui sont véhiculées dans cette œuvre, c'est-à-dire la discipline, l'entraide, l'amour paternel, l'amour filial, l'honnêteté, le courage. Les élèves pourront être amenés à se situer par rapport à ces valeurs, et à discuter du conformisme, du bien-fondé des règlements dans une société, de l'importance de la paix et des efforts pour la paix dans le monde actuel. Ils pourraient discuter du caractère unique de chaque personne, de la diversité de leurs talents et de leurs aptitudes, etc.

Bien que ces valeurs ne soient pas l'exclusivité du peuple francophone, l'enseignant ou l'enseignante pourra inviter des personnes-ressources francophones à venir discuter de ces valeurs avec les jeunes.

4.2 La littérature, véhicule de valeurs socioculturelles

Tout discours littéraire véhicule des façons de voir, de penser ou de sentir le réel propre au locuteur ou à la locutrice. Ces valeurs socioculturelles sont généralement le reflet d'un milieu et de son époque.

Il s'agit alors de mettre l'élève en contact, le plus souvent possible, avec des œuvres diversifiées (poésie, théâtre, roman, etc.) d'auteurs ou d'auteures provenant de différents milieux et de différentes époques et ce, tout en répondant aux goûts, aux intérêts et aux besoins de l'élève.

C'est en lisant des œuvres considérées comme significatives dans l'expression de valeurs socioculturelles, relatives à une certaine époque, que l'élève se donnera une première connaissance de ces valeurs. En effet, grâce aux activités de compréhension d'un discours littéraire, l'élève pourra identifier différentes façons de voir, de penser et de sentir le réel dans ce discours.

Que l'on pense au suicide de Bousille dans **«Bousille et les justes»** et que l'on compare son impact à cette époque à celui qu'il aurait aujourd'hui; que l'on examine les rapports garçon/fille dans **«Bonheur d'occasion»** avec ce que les élèves vivent dans notre société contemporaine. Il faudrait aussi que l'enseignant ou l'enseignante fournisse à l'élève, sous une forme ou une autre, des informations sur le contexte socioculturel qui régnait à l'époque représentée dans l'œuvre, de façon à ce qu'il puisse percevoir que ces valeurs étaient le reflet de cette société. Par exemple, il est impossible de comprendre l'impact du suicide de Bousille sans connaître l'importance de la religion catholique dans cette société. Les valeurs socioculturelles canadiennes-françaises ou francophones ne seront pas nécessairement toujours différentes de celles qu'ont partagées d'autres cultures, au même moment de l'histoire. Il est fort probable que les relations garçon/fille dans **«Bonheur d'occasion»** soient relativement semblables à ce qu'auraient connu d'autres individus non-francophones.

Il est nécessaire et important que l'enseignant ou l'enseignante sélectionne, à partir des œuvres disponibles, celles qui véhiculent davantage des valeurs socioculturelles plus facilement identifiables par l'élève, afin de lui donner l'occasion de les reconnaître. L'enseignant ou l'enseignante doit aussi aider l'élève à découvrir de nouvelles valeurs socioculturelles véhiculées dans le discours, lorsqu'il éprouve quelques difficultés à les repérer.

4.3 Les valeurs socioculturelles véhiculées dans les discours non-littéraires

Si les valeurs socioculturelles sont plus spécifiquement exprimées dans les discours littéraires, il n'en demeure pas moins que les discours non-littéraires

reflètent eux aussi des façons de voir, de penser et de sentir le réel qui orientent la vie de la collectivité.

Par exemple, un éditorial de la Presse traitant des droits linguistiques des minorités en Alberta, reflétera les intérêts et le point de vue de la collectivité albertaine. Par contre un éditorial traitant du même sujet dans un journal local anglophone (Edmonton Journal, Calgary Herald, etc.) aurait plutôt tendance à aborder ce sujet avec une vision du monde anglophone.

L'élève en immersion face aux valeurs socioculturelles dites communes ou universelles

L'élève rencontrera aussi, lors de ses lectures, des valeurs socioculturelles qui ne seront pas identifiables comme caractérisant uniquement la communauté canadienne-française ou francophone. Nous faisons référence ici aux valeurs dites universelles, parce qu'elles apparaissent dans toutes les cultures. À titre d'exemples, mentionnons l'honnêteté, l'amour, le goût de rire et de s'amuser, la recherche du bonheur, etc.

D'autres valeurs, que l'élève rencontrera aussi, caractériseront l'Amérique ou l'Occident comme par exemple : être à la mode, la bonne forme physique, etc. L'élève anglophone se reconnaîtra ou reconnaîtra des valeurs appartenant à son groupe culturel.

L'enseignant ou l'enseignante, tout comme pour les valeurs socioculturelles canadiennes-françaises, aidera l'élève à développer son habileté à **les découvrir** et à **développer un esprit de tolérance et de respect,** face à des valeurs qu'il ne partage pas nécessairement même si elles appartiennent à sa propre culture.

Dans ce but, l'enseignant ou l'enseignante aidera l'élève à développer un certain nombre d'attitudes pour qu'il soit de plus en plus capable de faire face (critiquer) à ces valeurs.

Une troisième étape s'ajoute donc aux deux étapes précédentes : l'élève devra **se situer** par rapport à ces valeurs. Les partage-il? A-t-il adopté ces valeurs?

Consciemment, inconsciemment? Veut-il les renouveler (les modifier) ou les rejeter?

À travers les discussions et les activités qui auront lieu, l'élève développera sa pensée critique face aux valeurs de notre société que ces valeurs soient dans un contexte d'annonce publicitaire, de lettre d'opinions, de roman, de poème, de paroles de chansons, etc. Il est important de laisser les élèves réagir personnellement à ces valeurs et qu'ils entendent aussi la réaction des autres adolescents. Cette étape est essentielle, parce qu'elle engage l'élève affectivement.

4.4 L'élève en immersion et les valeurs socioculturelles véhiculées dans les discours

L'élève en immersion face aux valeurs socioculturelles des communautés francophones

Tout discours est porteur de valeurs, que ces valeurs caractérisent un ou plusieurs groupes de personnes. L'objectif général, que l'enseignant et l'enseignante chercheront à atteindre, est de faire prendre conscience à l'élève que **tout discours renferme des valeurs** et qu'il doit être conscient que l'ensemble des rapports humains sont basés sur des valeurs.

Dans un premier temps, l'enseignant et l'enseignante amèneront l'élève en immersion à **se sensibiliser** aux valeurs socioculturelles qui caractérisent la communauté francophone. De quelle manière s'effectuera cette sensibilisation?

Elle s'effectuera généralement de façon informelle dans toutes les salles de classe où le français est parlé, lors de l'utilisation du matériel didactique (matériel produit en France ou au Québec), dans le contenu d'un cours (l'histoire du cinéma qui comprendra le cinéma français par opposition à un cours anglophone qui ne l'inclurait peut-être pas) ou par la présence même de l'enseignant ou de l'enseignante, représentant de sa culture. La salle de classe où se déroulent les cours en français reste néanmoins le lieu privilégié où les échanges s'effectuent. L'outil, le plus efficace et le plus accessible, facilitant la sensibilisation à la culture francophone, demeure : les échanges dans la salle de classe. Il faut donc les privilégier. Que ces échanges aient lieu entre petits ou grands groupes d'élèves, ou entre l'enseignante ou l'enseignante et les élèves.

Cette sensibilisation peut se faire **sous forme d'activités** requérant des processus mentaux variant de la simple identification ou description (repérage) allant jusqu'à des activités demandant à l'élève d'utiliser l'évaluation. À titre d'exemples, l'élève pourrait observer des qualités personnelles ou des caractéristiques physiques, des noms de famille (ethymologie), des prénoms, des passe-temps, une façon de célébrer un anniversaire, le rôle de la parenté, des conventions sociales, le langage non-verbal, etc. L'élève pourrait aussi tenter d'expliquer historiquement l'importance attachée au partage des repas, l'influence du clergé sur le peuple canadien-français, etc.

Quelques exemples d'activités

- Dresse la liste d'une dizaine de pays où le français est une langue officielle et situe ces pays géographiquement.

- Compare l'organisation d'une journée scolaire dans ton école et celle d'une école du Québec. Cette activité peut être faite dans le cadre d'une correspondance scolaire après une visite au Québec, etc.

- Imagine que, dès septembre prochain, les élèves puissent appeler tout le personnel de l'école par leur prénom. Justifie ta décision avec un minimum de cinq arguments.

- Identifie et compare les valeurs auxquelles on fait appel dans une annonce publicitaire de Coca-cola, en langue française et en langue anglaise.

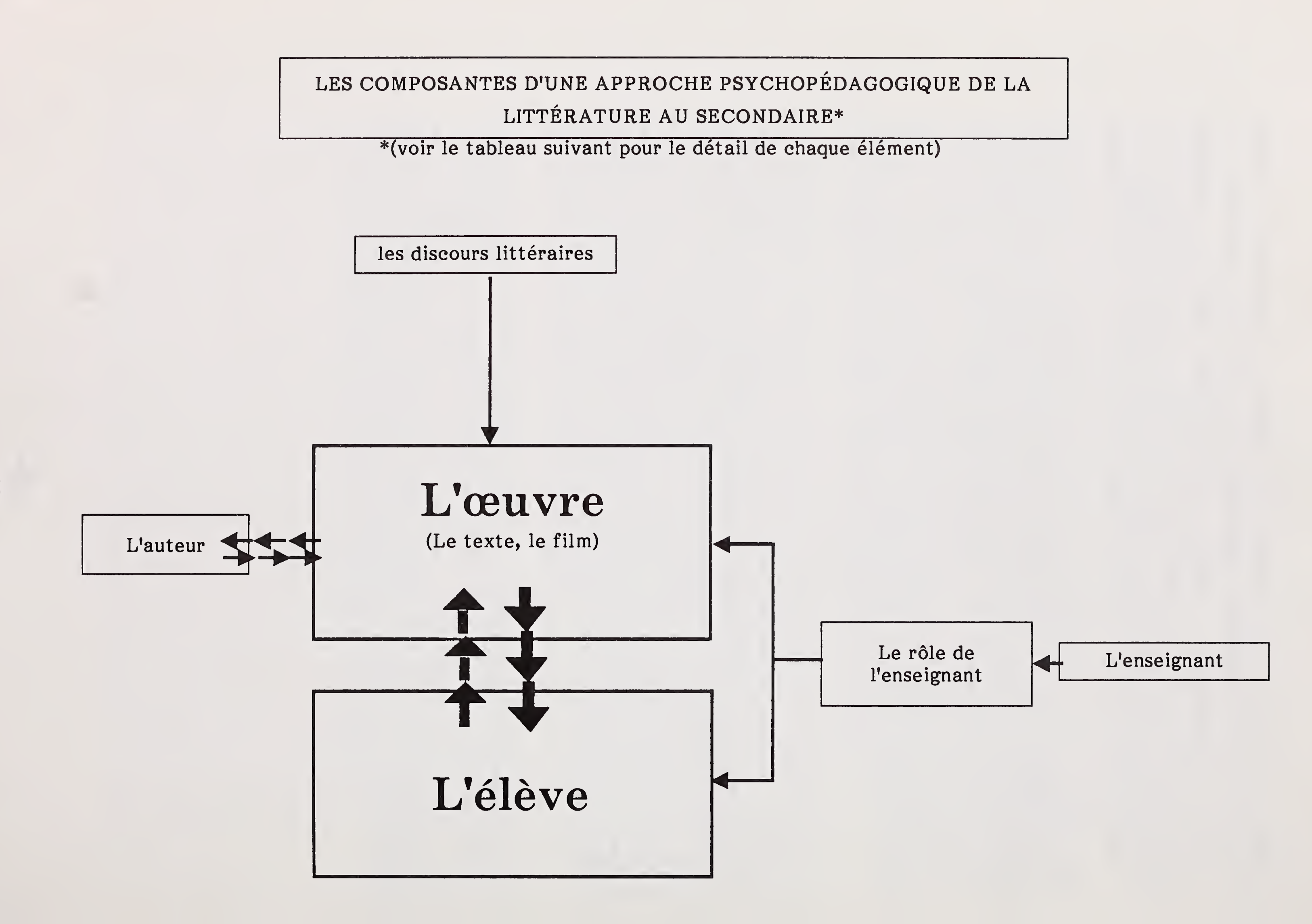
L'enseignant et l'enseignante aideront donc l'élève à développer son habileté **à découvrir** les valeurs véhiculées dans un texte. Avec l'aide de l'enseignant au début et graduellement de façon plus autonome, l'élève découvrira par exemple que les personnages d'un roman révèlent leurs valeurs à travers leurs attitudes, leurs sentiments, leurs comportements, leur façon de parler; qu'une annonce publicitaire véhicule des valeurs quand elle utilise «tu» plutôt que «vous», etc. Il pourra être avantageux de replacer une œuvre littéraire dans son contexte d'époque. Outre le fait d'identifier un discours par une série d'informations qui s'y rattachent, il est souvent utile et nécessaire de connaître davantage l'auteur ou l'auteure. Connaître l'époque, le contexte socio-politique ou culturel dans lequel un discours a été produit ne peuvent que faciliter la compréhension d'un

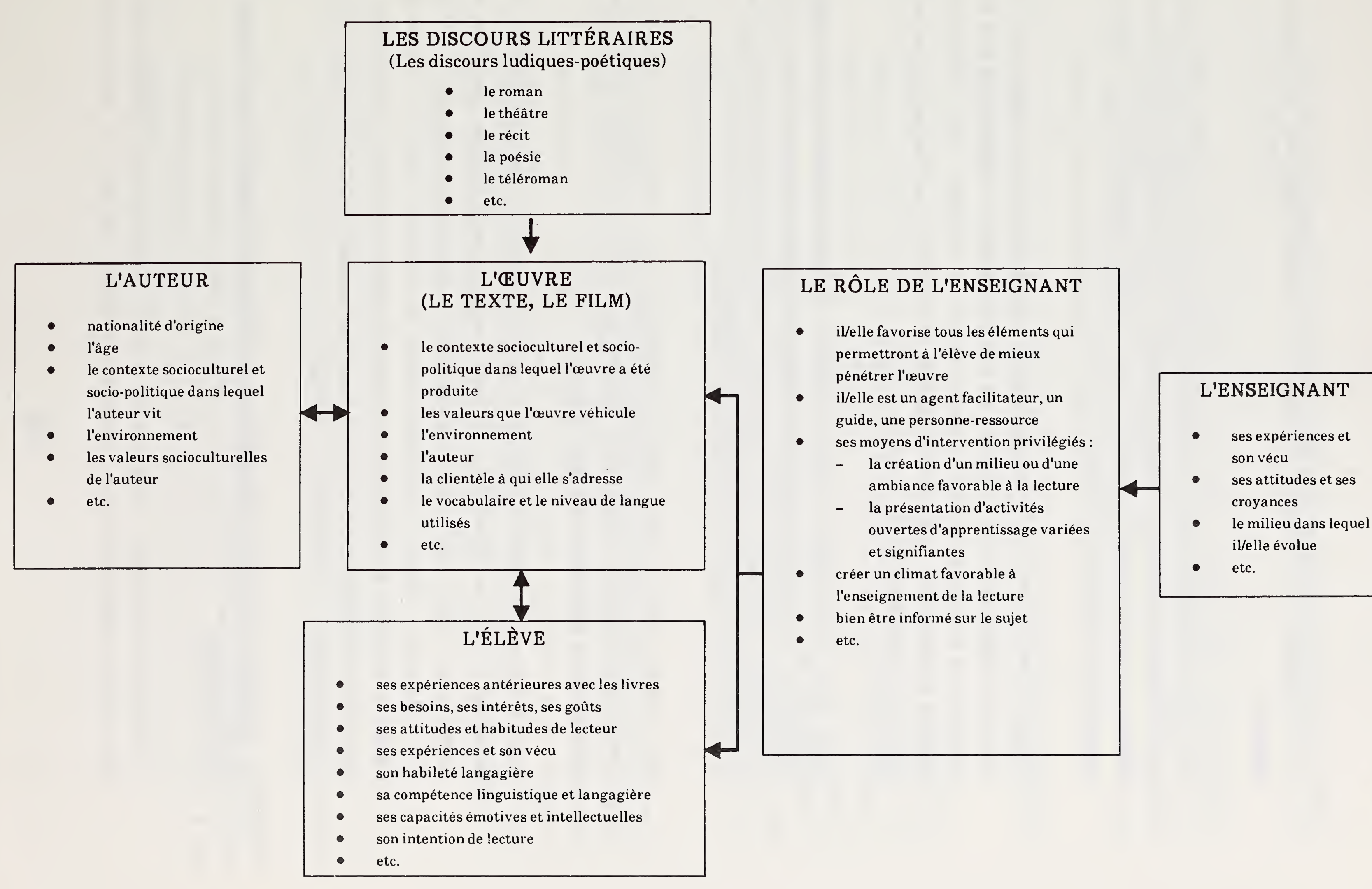
discours. Cependant, il ne s'agira pas de concentrer les activités de l'élève à cette connaissance du monde, de tomber dans le piège de l'analyse littéraire et de passer à côté des objectifs fixés au départ. Les rapports locuteur ou locutrice/interlocuteur ou interlocutrice/référent et environnement constituent des composantes importantes, tant pour le développement des habiletés langagières que pour l'atteinte de l'objectif relatif aux valeurs socioculturelles.

L'enseignant et l'enseignante ne peuvent pas considérer comme indépendante l'étape suivante qui est d'amener l'élève à **développer un esprit d'appréciation et de respect** pour les valeurs de la communauté francophone d'ici ou d'ailleurs. Cette étape pénètre toute cette démarche de sensibilisation aux valeurs socioculturelles des communautés francophones. Il ne s'agit pas ici d'amener l'élève à «évaluer» la supériorité d'un groupe culturel par rapport à un autre mais plutôt de promouvoir chez l'élève le développement d'une tolérance et d'une compréhension pour les façons différentes de concevoir le monde.

La culture est déterminée finalement par un ensemble de personnes qui se reconnaissent des valeurs communes, sans que cette culture représente nécessairement tous les individus de cette communauté et tous les individus dans leur entité. Dans ce sens, il faut faire reconnaître qu'à l'intérieur même d'une culture il y a des variables et que le mot culture ne signifie pas qu'on puisse prédire le comportement d'un de ses membres. Il faudra absolument éviter les stéréotypes négatifs ou même positifs, éviter des affirmations du type **tous** les Canadiens-français sont de fervents catholiques, mais plutôt dire «**plusieurs** Canadiens-français sont de fervents catholiques».

L'élève en immersion développera, grâce à ces activités, la connaissance et la compréhension de sa propre culture, puisque le premier réflexe devant l'inconnu est la comparaison avec ce que l'on connait, c'est-à-dire notre monde, notre réalité et notre vécu. Lorsque la langue seconde n'est plus fonctionnelle (ce qui est possible même en immersion), la connaissance et l'appréciation des valeurs de cette culture peuvent demeurer présentes dans l'esprit de ces élèves.


LES COMPOSANTES D'UNE APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE DE LA LITTÉRATURE AU SECONDAIRE*
*(voir le tableau suivant pour le détail de chaque élément)
les discours littéraires
L'œuvre
(Le texte, le film)
L'auteur
L'élève
Le rôle de l'enseignant
L'enseignant



LES COMPOSANTES D'UNE APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE DE LA LITTÉRATURE AU SECONDAIRE
LES DISCOURS LITTÉRAIRES
(Les discours ludiques-poétiques)
• le roman
• le théâtre
• le récit
• la poésie
• le téléroman
• etc.
L'AUTEUR
• nationalité d'origine
• l'âge
• le contexte socioculturel et socio-politique dans lequel l'auteur vit
• l'environnement
• les valeurs socioculturelles de l'auteur
• etc.
L'ŒUVRE
(LE TEXTE, LE FILM)
• le contexte socioculturel et socio-politique dans lequel l'œuvre a été produite
• les valeurs que l'œuvre véhicule
• l'environnement
• l'auteur
• la clientèle à qui elle s'adresse
• le vocabulaire et le niveau de langue utilisés
• etc.
LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT
• il/elle favorise tous les éléments qui permettront à l'élève de mieux pénétrer l'œuvre
• il/elle est un agent facilitateur, un guide, une personne-ressource
• ses moyens d'intervention privilégiés :
– la création d'un milieu ou d'une ambiance favorable à la lecture
– la présentation d'activités ouvertes d'apprentissage variées et signifiantes
• créer un climat favorable à l'enseignement de la lecture
• bien être informé sur le sujet
• etc.
L'ENSEIGNANT
• ses expériences et son vécu
• ses attitudes et ses croyances
• le milieu dans lequel il/elle évolue
• etc.
L'ÉLÈVE
• ses expériences antérieures avec les livres
• ses besoins, ses intérêts, ses goûts
• ses attitudes et habitudes de lecteur
• ses expériences et son vécu
• son habileté langagière
• sa compétence linguistique et langagière
• ses capacités émotives et intellectuelles
• son intention de lecture
• etc.

4.5 Le plurilinguisme de la langue française et le multiculturalisme de la culture française

Le programme suggère une liste d'œuvres littéraires et un matériel didactique qui reflètent, en général, la réalité québécoise. Cela est logique du fait que le Québec est le principal producteur de matériel didactique ou d'œuvres canadiennes-françaises au Canada.

Lorsqu'on parle de valeurs socioculturelles francophones, nous accordons toute la dimension nationale et internationale au mot francophone. Mais, s'il est vrai que la base de la francophonie c'est la langue (avec ses couleurs), il peut exister une quantité de variantes, quant à l'expression de la culture de chacun de ces pays francophones et à l'intérieur même de ces pays.

Aussi, pour la francophonie, peut-on parler de **plurilinguisme de la langue française** et de **multiculturalisme de la culture française** : différences entre pays francophones, différences entre provinces à forte concentration francophone, différences entre régions à concentration francophone.

Par exemple, les Canadiens-français par rapport aux Français de France; les Franco-albertains par rapport aux Québécois. Tous ces peuples et groupes véhiculent des valeurs qui leur sont propres.

Ayant très peu de matériel didactique reflétant la réalité franco-albertaine, **le Ministère met à la disposition des enseignants et enseignantes une série de cassettes qui reflète davantage cette réalité.** La production de ces cassettes vise deux buts : donner une couleur locale au matériel utilisé en classe de français, matériel qui rejoindrait les valeurs socioculturelles, et fournir aux enseignants et enseignantes un instrument qui convienne au niveau linguistique de leurs élèves.

4.6 La subjectivité dans la compréhension des discours littéraires et des discours non-littéraires.

L'utilisation d'une langue commune, au sein d'un groupe culturel distinct, crée dans cette collectivité une manière commune de voir le monde, une

interprétation partagée de la réalité; tout cela contribue à produire des valeurs socioculturelles.

Ainsi, si tout acte de langage se doit d'être social, toute communication provoque alors une mise en jeu de valeurs. La personnalité de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice, son âge, son état physique, son statut social, sa connaissance du monde, sa connaissance du sujet, son langage, ses valeurs, sa culture, etc. influencent sa compréhension d'un discours.

On peut donc affirmer que **toute compréhension de discours est teintée de subjectivité.**

Lorsqu'un élève lit un discours, il doit être amené à distinguer la subjectivité de l'objectivité des valeurs véhiculées par les auteurs ou auteures à travers leurs productions littéraires et non-littéraires. D'où l'importance, pour l'élève, de s'informer sur les origines du discours qu'il lit, tant à propos de son auteur ou auteure que du contexte dans lequel le message a été écrit. Sa compréhension et son interprétation du discours sera à son tour empreinte de subjectivité, parce que l'interprétation du message par l'élève sera aussi influencée par ce qu'il est (reflet de l'individu).

Par exemple, la réaction d'un élève de 12e année vis-à-vis une annonce publicitaire pour la promotion d'une marque de cigarettes, (annonce véhiculant une sensation de bien-être lorsqu'une personne fume une cigarette après avoir fait du ski), pourra être interprétée positivement si l'élève est un adepte du tabac et qu'il en est de même dans sa famille. Par contre, un élève, provenant d'une famille antitabagiste et qui lui-même est un non fumeur, percevra le message de façon négative et ridicule.

L'enseignant ou l'enseignante devra amener l'élève à «limiter» sa subjectivité au profit de l'objectivité. Plus de détails concernant la «limite» de la subjectivité sont apportés dans les volets **Écriture** et **Communication orale** (production orale).

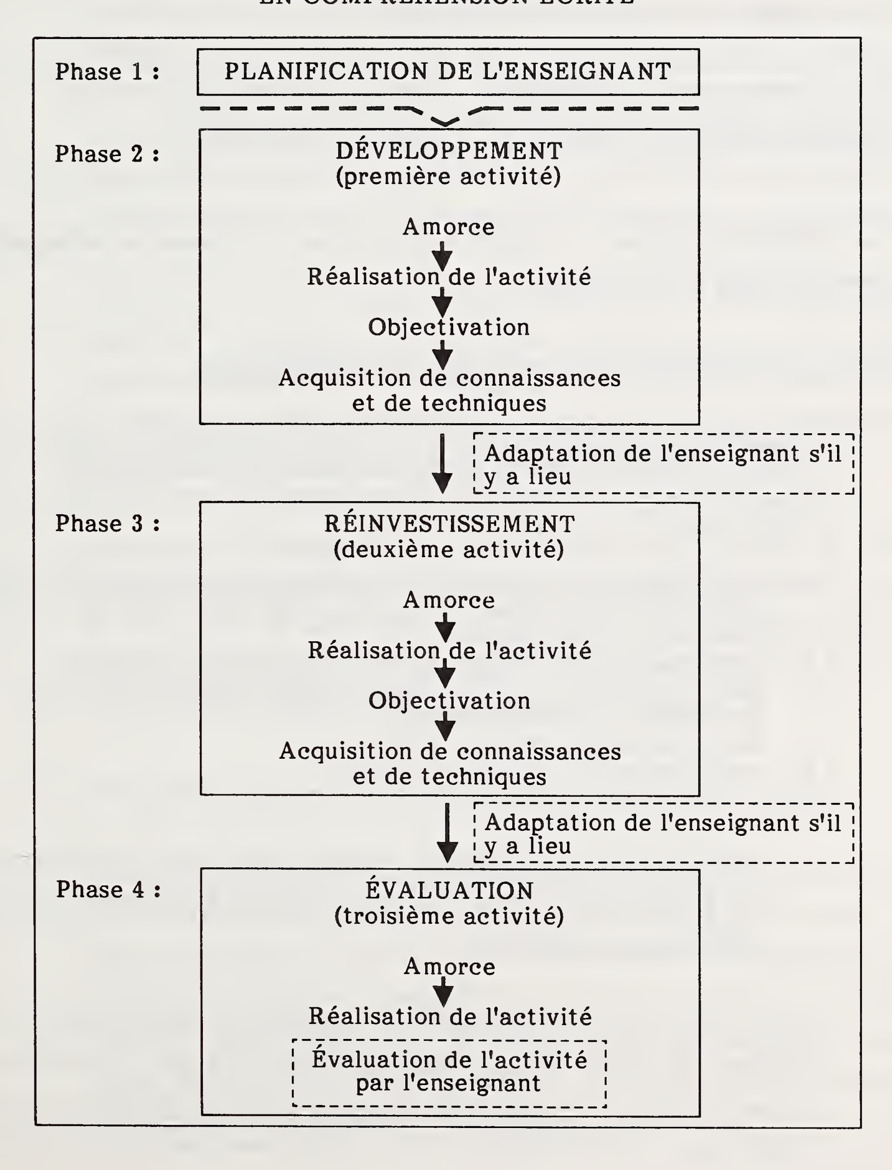
Alberta Education produira un document d'appui qui illustrera davantage comment amener l'élève à découvrir ou reconnaître les valeurs socioculturelles véhiculées dans un discours et comment l'amener à se situer par rapport à ces valeurs.

5. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE)

5.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en compréhension écrite

En situation de compréhension écrite, la démarche pédagogique se déroule selon les étapes suivantes:

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE PROPOSÉE
EN COMPRÉHENSION ÉCRITE



Chaque étape constitue un préalable à la suivante et elles forment un tout indissociable. Pour donner à la démarche toute son efficacité, il est préférable que l'enseignant ou l'enseignante respecte l'esprit de chaque étape et considère chacune d'entre elles, non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève.

Dans ce qui suit, nous expliquerons la nature de chaque étape et où elle se situe dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

Il est important pour l'enseignant ou l'enseignante de consulter ce qui suit, pour obtenir le détail de chacune de ces étapes AVANT d'entreprendre quelqu'activité que ce soit avec ses élèves.

5.2 Les différentes phases et étapes à suivre dans la démarche pédagogique en compréhension écrite (lecture)

5.2.1 La planification de l'enseignant ou de l'enseignante

L'enseignant ou l'enseignante doit identifier au préalable un sujet ou événement, une intention de communication et divers objectifs d'apprentissage. Les éléments suivants font donc partie de la phase 1 : Planification de l'enseignant

- Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication
- Identification d'une intention de communication à satisfaire
- Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental)
- Identification des éléments déclencheurs
- Identification des activités à réaliser

a) Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication

Il est facile pour l'enseignant ou l'enseignante d'intensifier le niveau d'intérêt des élèves pour les sujets qui seront utilisés, en leur demandant de participer à la sélection de ces sujets dans une diversité de matériels didactiques. Cette sélection peut se faire sous forme de discussion, de

sondage, vote, etc. L'enseignant ou l'enseignante pourra observer un grand désir de la grande majorité des élèves de participer au choix des thèmes. Ce geste simple en apparence, aidera à intensifier le niveau de participation de chaque élève et provoquera chez eux le goût de formuler une intention de communication authentique lors de l'amorce.

Il arrive aussi que l'enseignant ou l'enseignante expérimenté ait accumulé un répertoire de sujets toujours bien accueillis par les élèves. Les grands débats de notre société sont de bons exemples de ces sujets classiques : la peine de mort, la violence à la télévision, le libre-échange, etc. Dans certaines situations, l'enseignant ou l'enseignante proposera aux élèves un sujet qu'il ou elle aura prédéterminé. Des articles de revues et de journaux pourront alors être utilisés (avec l'autorisation des auteurs).

Chaque communauté abonde d'événements qui ne demandent qu'à être exploités. Il n'est pas nécessaire que l'événement ait le gigantisme des Jeux Olympiques d'hiver en Calgary en 1988, il suffit qu'il suscite l'intérêt de l'élève pour une raison ou une autre. Les communautés sont des sources intarrissables de sujets de communication.

Ainsi, pour l'enseignant ou l'enseignante, cette étape se résume à identifier un événement ou un sujet pouvant susciter l'INTÉRÊT des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une INTENTION RÉELLE DE COMMUNICATION. Il ou elle choisira ou créera une série d'activités de compréhension, afin d'amener les élèves à la réaliser.

b) <u>Identification d'une intention de communication à satisfaire</u>

L'intention de communication fera toujours référence à l'une des fonctions de la langue, soit : s'informer, s'informer pour agir, s'informer sur les goûts, sentiments ou opinions de quelqu'un, se divertir satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage et se donner une vision du monde. La situation idéale serait celle où l'intention de communication vient des élèves eux-mêmes ou qu'ils modifient ou acceptent d'emblée celle que l'enseignant ou l'enseignante leur suggère.

Voici les intentions de communication de base qui se répéteront de la 7e à la 12e année.

- lire afin de s'informer sur un sujet
- lire afin de connaître les goûts/sentiments/opinions de quelqu'un
- lire avec l'intention de s'informer dans le but d'agir
- lire afin de satisfaire un besoin d'imaginaire, d'explorer le langage et de se donner une vision du monde.

c) Identification des objectifs d'apprentissage (habileté et processus mental)

Après l'identification d'une intention de communication l'enseignant ou l'enseignante identifiera l'**habileté** qui sera développée, les objectifs spécifiques relatifs à cette habileté et le **processus mental** que l'élève devra utiliser pour répondre à l'intention de communication formulée.

(i) L'habileté à développer

L'enseignant ou l'enseignante choisira d'abord l'habileté qui est à développer. Nous prenons pour acquis que celui ou celle qui lit cette section se prépare à développer chez l'élève, l'habileté à comprendre un discours écrit.

L'habileté précise la nature de l'activité dans laquelle s'engagera l'élève.

(ii) Les objectifs spécifiques

L'enseignant et l'enseignante remarqueront que le programme a défini avec beaucoup de précisions le CONTENU des diverses habiletés à développer. Ce sont les objectifs spécifiques. En voici un exemple :

L'enseignant et l'enseignante choisiront, parmi ces objectifs spécifiques, ceux qui sont cohérents en relation avec l'intention de communication qui a été déterminée.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES RELATIFS À L'HABILETÉ À LIRE

Discours à caractère incitatif

Lire un message publicitaire relatif à la consommation

En repérant, sélectionnant, regroupant, inférant ou évaluant de l'information selon une intention précise; en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et du discours, l'élève sera capable de :

I. **Repérer de l'information,** c'est-à-dire ...

- identifier le produit présenté lorsqu'il est explicite;
- identifier le locuteur lorsqu'il est présenté;
- identifier l'intention du locuteur lorsqu'elle est explicite;
- identifier le public cibele lorsqu'il est explicite.

II. **Sélectionner: choisir des informations pertinentes,** c'est-à-dire ...

- identifier les mots et les expressions qui servent à caractériser et à rendre désirable le produit;
- identifier les informations objectives sur le produit;
- identifier certaines ressources graphiques, sonores et/ou visuelles utilisées pour inciter;
- choisir, parmi les éléments du texte, ceux qui révéleraient l'époque et le contexte soioculturel dans lesquels il a été produit.

III. **Regrouper: grouper des informations (faire des liens; synthétiser),** c'est-à-dire ...

- dire , s'il y a lieu, ce que rappellent ou évoquent pour lui les personnes, les actions, les lieux ou les ojets mentionnés dans le message;
- résumer l'essentiel de ce qui est dit dans le message;
- identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce message publicitaire.

suite ...

Discours à caractère incitatif

Lire un message publicitaire relatif à la consommation (suite)

IV. **Inférer: dégager les informations pertinentes,** c'est-à-dire ...

- dégager le sujet du message lorsqu'il est implicite;
- déduire l'intention du locuteur lorsqu'elle est implicite;
- dire si le message publicitaire fournit des informations pertinenetes sur le produit;
- inférer le public cible lorsqu'il n'est pas identifié;
- identifier la variété de langue utilisée
- dégager la structure propre à ce discours.

V. **Évaluer: réagir,** c'est-à-dire ...

- juger si le message tient compte des caractéristiques de l'interlocuteur auquel il s'adresse;
- jporter un jugement sur la valeur des motifs invoqués pour vendre ou promouvoir le produit;
- dire ce qui, dans ce message publicitaire, l'a intéressé.

Ils remarqueront que certains de ces objectifs se répètent d'un discours à l'autre. Identifier le sujet traité, identifier le locuteur ou la locutrice du message et identifier son intention, sont quelques exemples d'objectifs spécifiques qui se répètent. L'enseignant ou l'enseignante pourra décider de ne pas sélectionner et de ne pas évaluer ces objectifs spécifiques s'il ou elle juge qu'ils ont été maîtrisés par l'élève. Toutefois, il ou elle s'assurera de choisir les objectifs spécifiques qui sont particuliers à cette forme de discours.

(iii) Le processus mental

Après avoir choisi l'habileté qui sera à développer, l'enseignant ou l'enseignante déterminera le processus mental (qu'il ou elle voudra observer) qui sera utilisé par l'élève pour répondre à son intention de communication :

- le repérage
- la sélection
- le regroupement
- l'inférence
- l'évaluation

Exemple :

Intention de communication :

S'informer dans le but d'agir

Habileté à développer :

Lire un discours incitatif

Processus mental à utiliser :

Évaluer l'information

Activité à réaliser :

En vue d'un achat éventuel d'espadrilles, l'élève **lira** (habileté) diverses annonces publicitaires pour s'informer sur les différentes marques d'espadrilles et **évaluera** (processus mental) ensuite, ce qui lui convient le mieux (12e année)

La formulation de cette activité à réaliser décrit à la fois l'habileté qui sera développée (lire un discours incitatif) et le processus mental qui sera utilisé (évaluation). **Ici, pour être capable d'inférer la meilleure marque d'espadrilles, l'élève fera du repérage, de la sélection, du regroupement d'informations à partir desquelles il déduira finalement la paire d'espadrilles qui lui convient le mieux.**

Il est à noter que, même si les processus mentaux les plus élevés sous-entendent l'utilisation de processus mentaux moins élevés (ex : la sélection sous-entend l'utilisation du repérage, l'inférence sous-entend l'utilisation du repérage, de la sélection et du regroupement), l'enseignant ou l'enseignante concentrera son évaluation sur le processus mental sélectionné dans l'intention de communication.

(iv) Pourquoi identifier des objectifs d'apprentissage?

L'identification des objectifs, quant à l'habileté à développer et au processus mental, permet à l'enseignant ou à l'enseignante et aux élèves de se concentrer sur certains points particuliers. **Ce seront ces mêmes objectifs qui serviront à l'élève lors de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages.**

L'enseignant ou l'enseignante pourra trouver dans son programme d'études tous les objectifs spécifiques relatifs à l'habileté qu'il veut faire développer à l'élève.

L'étape de formulation des objectifs n'est pas complexe, mais elle demande à l'enseignant ou à l'enseignante du temps et de la réflexion. Cependant, l'enseignant et les élèves bénéficieront de la clarté de ces objectifs. Lors de son retour sur sa lecture, l'élève connaîtra exactement les attentes; lors de l'évaluation, il saura exactement ce sur quoi il sera évalué.

d) Identification des éléments déclencheurs

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, coupures de journaux, personnes ressources, etc.), susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

Les ressources visuelles (films, vidéos) à réserver plusieurs semaines à l'avance, une recherche à être faite par des bibliothécaires surchargés sont deux exemples de situations rencontrées fréquemment par l'enseignant ou l'enseignante. Une bonne planification rend l'enseignant et l'enseignante tout simplement plus efficaces.

e) Identification des activités à réaliser

L'enseignant ou l'enseignante devra identifier à partir de son matériel didactique ou des exemples d'activités suggérées dans le programme d'études, un minimum de trois activités (une activité pour le développement, une autre pour le réinvestissement et une troisième pour l'évaluation) qu'il proposera aux élèves lors de l'amorce, une fois l'intérêt suscité pour le sujet et l'intention de communication formulée. L'enseignant ou l'enseignante pourrait également, créer des activités à partir de ses propres idées, de celles des élèves ou d'événements se produisant dans le milieu environnant.

5.2.2 Le développement de l'habileté à lire un discours spécifique

Le développement de l'habileté à lire un discours spécifique est la seconde phase de la démarche pédagogique proposée. Cette phase consiste en une première activité de compréhension écrite que l'élève aura à réaliser pour satisfaire son intention de communication. C'est lors de cette phase que l'élève aura l'occasion de pouvoir développer son habileté à lire un discours spécifique. Il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante d'amorcer cette première activité, de la faire réaliser par l'élève, de lui permettre d'objectiver le travail accompli et d'acquérir des connaissances ou des techniques fixées au programme et qui répondront au besoin de l'élève.

PHASE DE DÉVELOPPEMENT

Amorce Réalisation d'activité Objectivation Acquisition de connaissances et techniques

a) L'amorce du sujet

L'amorce est la première étape des phases de développement, de réinvestissement et d'évaluation faisant partie de la pédagogique proposée.

Essentiellement, c'est une étape préparatoire à l'activité que les élèves entreprendront. En fait, l'amorce joue plusieurs rôles :

- L'enseignant ou l'enseignante suscitera l'intérêt des élèves par le biais d'un élément déclencheur (une affiche, un événement, un film, une lecture, une discussion etc.) et pour lequel il les amènera à formuler une intention réelle de communication.
- Il ou elle proposera une activité précise de lecture;
- Il ou elle s'assurera que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires pour faire face au texte lu, pour bien en comprendre le sens;
- Il ou elle communiquera aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre, ou bien, ils les identifieront ensemble.

(i) Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication authentique

Une activité de compréhension écrite ou orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle répond à une intention de communication personnelle. L'élève pourra difficilement entreprendre une lecture d'un texte sans avoir un but, une intention précise à réaliser.

Si le lecteur ou la lectrice affirme qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une intention pour lire, c'est qu'il n'est pas conscient de son intention (ne serait-ce que l'intention de se divertir). Sans une intention suscitée par un événement vécu, présent ou passé, ou un intérêt propre à l'élève, l'activité de compréhension aura peu de chance de se réaliser avec succès. Lors de l'amorce, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser toute une gamme de déclencheurs (événements de classe, affiche, film, fête, etc.) qu'il ou elle jugera capables de susciter chez ses élèves une intention réelle de communication.

Prenons l'exemple d'un enseignant ou d'une enseignante qui voudrait amener ses élèves de 10e année à lire le roman **Un été inoubliable** (M. Hewitt et C. Mackay). Il pourrait inciter les élèves à faire un sondage sur le monde du travail des élèves. Il pourrait aussi suggérer quelques questions pouvant faire partie du sondage, telles que :

- Quel pourcentage d'élèves travaillent?
- Combien gagnent-ils et pour quelle tâche?
- Est-ce possible pour un élève de gagner 2 $ de l'heure? Pourquoi?
- Quelle protection les élèves ont-ils, face à un renvoi non justifié?
- Sont-ils syndiqués? Si oui, avec quelle centrale syndicale? Que savez-vous de cette centrale syndicale? Si non, pourquoi pas?

Après avoir suscité la curiosité des élèves sur le sujet et discuté les résultats du sondage, il ne reste plus à l'enseignant ou à l'enseignante qu'à leur proposer l'exploration et la découverte du monde du travail pour les jeunes et leurs parents en l'an 1946.

L'intérêt pour le sujet ayant été cultivé, il sera en mesure d'inciter ses élèves à lire le roman **Un été inoubliable** (M. Hewitt et C. Mackay) avec l'intention de comparer la situation d'autrefois à celle d'aujourd'hui.

Un autre exemple : L'enseignant ou l'enseignante voudrait amener ses élèves à lire un texte à caractère incitatif. Il pourrait apporter en classe un jeu inconnu de ses élèves. À partir de l'examen visuel, tactile de ce jeu

fait par les élèves (9e année), l'enseignant ou l'enseignante pourra effectuer un tour de classe et demander :

- À quel public cible peut bien s'adresser ce jeu? Comment en arrivez-vous à cette conclusion?
- Connaissez-vous quelqu'un qui a déjà inventé un jeu?
- Comment se construit un jeu?
- Comment pourrait-on faire pour savoir comment jouer ce jeu?
- Etc.

Les questions posées par l'enseignant ou l'enseignante pourront provoquer chez les élèves l'intention réelle de lire les règles de ce jeu dans le but de l'utiliser.

Par la suite, l'enseignant ou l'enseignante pourrait les inviter à apporter un jeu qui leur appartient. Il regroupera autour du même jeu, des élèves n'en connaissant pas les règles dans le but de développer leur habileté à comprendre des règles de jeu.

Il n'est pas nécessaire que l'activité de l'amorce soit en fonction de la même habileté (lecture) ou du même type de discours (incitatif), ou du forme du discours en développement. Pour **Un été inoubliable** (M. Hewitt et C. Mackay), l'élément déclencheur a été effectué par une activité de communication orale à caractère informatif (le sondage).

L'amorce demeure un moyen utilisé pour amener l'élève à réaliser l'activité proposée.

(ii) <u>S'assurer du bagage de connaissances des élèves nécessaire à la réalisation de l'activité</u>

Même si l'enseignant ou l'enseignante a suscité chez les élèves une intention de communication authentique, ce n'est pas suffisant pour assurer une compréhension du discours à lire; c'est-à-dire en extraire le sens. Il devra s'assurer que les élèves possèdent les connaissances de base vis-à-vis le discours lu, pour en faciliter sa compréhension.

Ces connaissances de base, que possèdent les élèves, sont généralement teintées de valeurs intellectuelles et affectives qui peuvent potentiellement transformer, modifier le sens même du discours lu. C'est au moment où l'intention de communication sera formulée que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de juger du bagage de connaissances des élèves.

Reprenons l'exemple de **Un été inoubliable** (M. Hewitt et C. Mackay). Une discussion sur la lecture prochaine du roman pourrait faire ressortir les connaissances intellectuelles et affectives des élèves sur le sujet central du roman, la syndicalisation.

- Exemples de questions à valeur intellectuelle

  - Savez-vous comment fonctionne un syndicat?
  - Quelle est sa source de revenu?
  - De quoi a-t-on besoin pour former légalement un syndicat?
  - À quoi sert un syndicat?
  - Pouvez-vous nommer des syndicats canadiens?
  - Est-ce que le droit de grève existe en Alberta?
  - Que veut dire «droit de grève»?

  Le but de ces questions est de permettre à l'enseignant ou l'enseignante de prendre conscience de ce que les élèves connaissent déjà sur le sujet, et à l'élève d'acquérir les éléments de base nécessaires à la réalisation de l'activité.

- Exemples de questions à valeur affective

  Le but d'une discussion sur le sujet du discours à lire ne sera pas le même s'il s'agit des connaissances ayant une valeur affective. Ici, l'enseignant ou l'enseignante essaiera plutôt de voir si le sujet du discours proposé contient une connotation positive ou négative pour ses élèves. En d'autres termes, il s'agira de laisser les élèves verbaliser leurs peurs, leurs appréhensions et leurs réserves, face au sujet du discours à comprendre.

Prenons l'exemple de la lecture d'un article d'encyclopédie en 7e ou 8e année qui traite de fantômes et de revenants. L'enseignant ou l'enseignante pourrait poser des questions semblables à celles-ci :

- Comment peut-on définir un fantôme? Un revenant?
- Selon ce que vous avez vu ou lu, où retrouvent-on les fantômes généralement?
- Le film "Ghostbusters", est-ce vraiment de la fiction?
- Les revenants existent-ils?

L'enseignant ou l'enseignante amènera les élèves à s'exprimer ouvertement sur le sujet. Il est possible que l'enseignant ou l'enseignante découvre parmi son groupe une élève qui déclare avoir vu des fantômes sans que celle-ci veuille en parler explicitement. L'enseignant ou l'enseignante ne pourra pas remédier aux expériences négatives vécues par certains élèves et relatives au sujet du discours à comprendre. Il ou elle pourra, tout au plus, changer le sujet de l'activité de lecture s'il est jugé nécessaire ou s'attendre à ce que les élèves en retirent un sens différent de celui voulu par l'auteur.

Quant au vocabulaire utilisé dans le texte, l'enseignant ou l'enseignante en aura, au préalable, vérifié la lisibilité (voir dans ce volet la partie 2.4.2.d. **La lisibilité des textes**). Il ne s'agira pas de discuter de tous les mots que les élèves risquent de ne pas comprendre, mais seulement les éléments dont ils auront absolument besoin pour comprendre le sens général du texte.

(iii) Des objectifs d'apprentissage à poursuivre

Après s'être assuré que les élèves sont prêts à réaliser l'activité, l'enseignant ou l'enseignante leur proposera l'activité de compréhension à réaliser selon l'intention de communication qui aura été formulée. Il ou elle proposera ou identifiera avec les élèves les objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental fixés au programme) qui permettront aux élèves de répondre à l'intention de communication. Ces objectifs sont ce sur quoi les élèves et l'enseignant ou l'enseignante

porteront une attention particulière lors de la réalisation de l'activité de lecture, de l'objectivation, de même que lors de des activités de réinvestissement et d'évaluation.

Cependant, l'enseignant ou l'enseignante constatera qu'il est plus difficile pour les élèves de faire ressortir les objectifs d'apprentissage en compréhension qu'en production.

(iv) Considérations générales sur l'amorce

Le temps consacré à l'amorce représente un investissement de temps pour l'enseignant ou l'enseignante. Il ou elle en récoltera cependant les bénéfices tout au long de l'activité, par l'intérêt des élèves. Il sera peut-être nécessaire, même profitable que l'enseignant ou l'enseignante réamorce une activité qui s'échelonnera sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines.

b) La réalisation de l'activité

Où se situe cette étape dans l'ensemble de la démarche et quelle en est la nature?

La réalisation de l'activité est la deuxième étape des phases de développement, de réinvestissement et d'évaluation de la démarche pédagogique proposée. Elle fait suite à l'amorce.

Essentiellement, cette étape se résume pour l'élève à lire silencieusement et à comprendre le sens de ce discours, selon l'intention de communication à réaliser. L'élève cherchera les informations qu'il aura besoin pour répondre à l'intention formulée au départ.

Durant cette étape, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consistera à rappeler à l'élève l'intention de communication et les objectifs d'apprentissage sur lesquels il devra porter son attention, lors de la lecture du discours proposé.

c) L'objectivation

Où se situe cette étape dans l'ensemble de la démarche et quelle en est la nature?

L'objectivation est la troisième étape des phases de développement et de réinvestissement de la démarche pédagogique proposée. Elle fait suite à la réalisation de l'activité.

Essentiellement, l'objectivation est un processus de réflexion, un retour de l'élève sur son activité de compréhension. En situation de compréhension écrite la prise de conscience de l'élève se situera à deux niveaux :

- Quelles informations a-t-il comprises en rapport avec l'intention de communication?
- Quelles stratégies a-t-il utilisées pour comprendre ces informations?

Cette étape n'est pas une phase d'évaluation. Elle fournit immédiatement à l'enseignant ou l'enseignante des informations sur la performance de l'élève lors de la réalisation de l'activité. **La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à prendre conscience de ses difficultés quant aux objectifs poursuivis, afin de se réajuster en conséquence, lors des activités de réinvestissement qui suivront.**

Dans la phase Évaluation, l'étape de l'objectivation disparaît pour faire place à l'évaluation de l'activité de l'élève, par l'enseignant ou l'enseignante.

(i) Les buts de l'objectivation de la lecture d'un texte

Après une activité de lecture, l'objectivation sert deux buts :

- dans un premier temps, l'élève **fait le bilan** de ce qu'il a trouvé dans le texte en utilisant certains processus mentaux pouvant l'aider à satisfaire son intention de lecture;

- dans un deuxième temps, l'objectivation fait **réfléchir** l'élève sur les **moyens ou stratégies** qu'il a utilisés pour arriver à comprendre le sens de son texte.

- Faire le bilan de sa lecture

À ce moment, l'élève revient sur l'information qu'il a tirée du texte. Il **évalue la pertinence de ce qu'il a trouvé par rapport à son intention de départ.** À titre d'exemple, voici quelques questions qui peuvent avoir été inscrites au tableau et qui aideront l'élève à faire ce bilan dans la situation vue précédemment.

Activité à réaliser : (Cette activité fait partie de la leçon type 7e année à la fin de ce volet) L'élève lira le texte **Le Fou de Bassan (Textes et contextes I p. 69)** et comparera la nidification de l'oiseau à celle d'un autre animal ou de l'être humain. Objectivation : Quelles informations as-tu trouvées dans ce texte? Est-ce que ces informations vont t'aider à comprendre la nidification du Fou de Bassan? As-tu trouvé un animal pour faire ta comparaison avec le Fou de Bassan? Etc.

Voici un exemple différent où l'on a utilisé cette fois-ci une grille d'objectivation, pour aider l'élève à faire un retour sur sa lecture.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON
Réperer l'information, c'est-à-dire ...		
- j'ai identifié le sujet de l'article		
- j'ai identifié l'intention du locuteur		
- j'ai identifié les informations contenues dans le discours et les aspects traités		
Sélectionner : choisir des informations pertinentes, c'est-à-dire ...		
- j'ai identifié les principaux faits rapportés		
- j'ai choisi les mots/groupes de mots qui servent à préciser les faits		
- j'ai identifié les informations qui sont nouvelles pour moi		
- j'ai choisi, dans l'article, les éléments qui ont suscité son intérêt		
Regrouper : grouper des informations (faire des liens-synthétiser), c'est-à-dire ...		
- je peux dire ce que rappellent ou évoquent pour moi les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans l'article		
- je peux identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours		
- je peux résumer l'essentiel de l'information dans chacun des aspects abordés		
- je peux comparer la nidification du Fou de Bassan à celle d'un autre animal ou d'un humain		

- <u>Les moyens ou stratégies de dépannage en lecture</u>

  Après avoir repéré les informations qui l'aideront à rencontrer son intention de lecture, **l'élève sera amené à réfléchir sur le «comment»** il a réussi à comprendre le sens du texte. Selon Valiquette (1986), l'objectivation est le moment idéal pour aider l'élève à s'approprier des moyens de dépannage en lecture. Ces stratégies sont appliquables à tout discours lu. Nous en faisons un relevé à la section 2.4.1.c. **les stratégies de lecture.**

(ii) <u>Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante lors de l'objectivation</u>

L'étape de l'objectivation peut s'effectuer de plusieurs façons. **Dans un premier temps :**

- l'enseignant ou l'enseignante peut poser quelques questions, proposer quelques pistes de réflexion individuelle; ou

- le matériel didactique peut, à l'occasion, fournir une grille d'objectivation pour l'élève; ou

- l'enseignant ou l'enseignante peut construire une grille d'objectivation à laquelle les élèves devront répondre personnellement soit oralement ou par écrit.

Il faut individualiser le plus possible l'objectivation que l'élève vit face au bilan de son activité de compréhension. Il faudra éviter que l'objectivation ne deviennent qu'un processus mécanique de questions-réponses. Il s'agira plutôt de tenter d'amener les élèves à parler aussi naturellement que possible de leur démarche et du produit final de l'activité de compréhension. En cas de blocage, l'enseignant ou l'enseignante pourra proposer quelques pistes qui amèneront les élèves à se raconter (à l'oral ou à l'écrit).

Dans un deuxième temps, l'enseignant ou l'enseignante amènera les élèves à partager les stratégies utilisées pour comprendre le texte écrit.

Ces stratégies sont de deux types :

- les stratégies de dépannage utilisées par l'élève lorsqu'il ne comprend pas un mot/expression;
- les stratégies utilisées par l'élève pour répondre à l'intention de lecture.

Pour un même mot/expression, les élèves pourront avoir eu recours à différentes stratégies : le dictionnaire, le contexte, les mots de même famille, etc.

Pour une même intention de communication, les élèves pourront aussi avoir eu recours à différentes stratégies pour le satisfaire. Prenons l'exemple suivant : en lisant le roman **La Cavernale** (M-A Warnant-Coté, 8e année), l'élève repèrera, sélectionnera et regroupera l'information nécessaire à une reconstitution de la caverne. Certains élèves pourraient noter l'information pertinente sur une feuille, sans division particulière, d'autres pourraient en faire un dessin au fur et à mesure qu'ils rencontreront l'information, ils pourraient cataloguer l'information en colonne distincte ou encore enregistrer l'information pertinente sur cassette à la fin de chaque chapitre, etc.

Il est préférable, ici, que l'identification des stratégies utilisées se fasse en groupe. Certains élèves découvriront de nouvelles stratégies plus efficaces que celles dont ils faisaient usage auparavant, d'autres élargiront peut être leur éventail de stratégies. Il est important que les élèves s'aperçoivent qu'il existe plus d'une façon d'accéder au sens d'un mot ou de satisfaire une intention de lecture.

(iii) Vivre l'objectivation

Dans la pratique de tous les jours, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves objectivent toute leur démarche et leur produit parfaitement, dès le premier essai. Au tout début, les élèves pourront plutôt objectiver le bilan de l'activité de compréhension. Ce qui est normal puisque objectiver le bilan de l'activité de compréhension par rapport à des critères précis (les objectifs spécifiques), connus de l'élève, est une opération concrète.

L'élève a tous les éléments devant lui et il n'a qu'à se concentrer sur ceux-ci.

Par contre, l'objectivation des moyens de dépannage utilisés par l'élève pour accéder au sens du texte fait appel à une certaine capacité d'abstraction, laquelle est en plein développement chez l'adolescent. L'enseignant ou l'enseignante s'attendra donc, chez les élèves, à des différences concernant la capacité d'objectiver les moyens de rechercher le sens du texte.

Lorsque l'élève réalise sa première activité, il manque de confiance face à ses capacités de réaliser son activité de compréhension écrite. Il se peut qu'un élève ressente divers sentiments de crainte, face à ce qu'il aura à vivre lors de l'étape «Objectivation». Cependant, cette inquiétude devrait s'atténuer avec l'expérience. Le réinvestissement apportera à l'élève l'occasion de se prouver qu'il a fait des acquis précédemment, qu'il a au moins une autre chance avant d'être évalué et qu'il est capable de refaire la même démarche. En conséquence, sa réaction face à l'objectivation n'en sera plus une d'insécurité mais plutôt de persévérance et de confiance en soi.

Conclusion

L'objectivation, est une étape où élève et enseignant ou enseignante vérifieront si le texte a été compris en fonction de l'intention de départ. L'enseignant ou l'enseignante examinera ensuite la façon (les stratégies) dont l'élève s'y est pris pour comprendre ce texte et satisfaire son intention de communication.

d) L'acquisition de connaissances et de techniques en compréhension écrite

L'acquisition de connaissances et de techniques est la cinquième étape de la démarche pédagogique proposée. Elle se situe après l'objectivation de la première activité et elle précède le réinvestissement.

À cette étape, l'élève sera amené à faire un retour sur le texte lu, afin de développer ou renforcer certaines connaissances et techniques prescrites au programme. L'enseignant ou l'enseignante pourra amener les élèves à observer et à déduire des règles d'usage relatives à des cas d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale (voir dans le volet **Écriture : L'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale**) et à des techniques.

Par exemple, l'élève pourra être amené, selon son niveau scolaire et les objectifs visés :

- à identifier quelques figures de styles (8e à 12e année);
- à utiliser le fichier des sujets à la bibliothèque (7e à 10e année);
- à observer et reconnaître en contexte du subjonctif présent (10e et 11e année).

Ces objectifs (fixés au programme) auront été sélectionnés au préalable par l'enseignant ou l'enseignante à titre d'hypothèse lors de la phase Planification de l'enseignant. C'est lors de l'objectivation qu'il pourra vérifier si ces connaissances et les techniques seront à observer lors de l'étape «Acquisition de connaissances et de techniques». Il sera très important pour lui d'être attentif aux besoins des élèves et de modifier en conséquence sa liste d'objectifs.

Contrairement à la production d'un discours, où tous les objectifs quant aux connaissances et aux techniques doivent être identiques d'une activité à l'autre, il peut en être autrement lors de la compréhension d'un discours. En fait, puisqu'en compréhension les connaissances et les techniques font partie des stratégies pouvant aider l'élève à comprendre un discours et que ces stratégies changeront selon le contenu et la nature du texte (seul les piètres lecteurs ou lectrices utilisent constamment les mêmes stratégies) il serait très difficile de demander à l'enseignant ou à l'enseignante d'utiliser les mêmes objectifs dans plusieurs textes différents. Il ou elle sélectionnera plutôt de nouveaux objectifs, en fonction des caractéristiques de chaque nouveau texte utilisé, tout en essayant de réutiliser, lorsque la situation s'y prête, les connaissances et les techniques déjà observées antérieurement.

Si cela s'avère nécessaire, les connaissances et techniques identifiées pourront être initiées ou renforcées à l'aide d'exercices tirés d'un matériel didactique, mais uniquement dans un contexte signifiant. Il serait toutefois préférable d'utiliser des phrases proposées par les élèves.

Il faudra se rappeler que les connaissances ou techniques en lecture ne sont que des stratégies de lecture ou des moyens utilisés comme support pour aider l'élève à comprendre un texte. Lors de la phase d'évaluation, l'enseignant ou l'enseignante cherchera à vérifier si l'élève a compris le message. Les connaissances et les techniques ne seront pas à évaluer puisqu'elles n'existent que pour soutenir l'élève dans sa recherche du sens d'un message. Rappelons que lire, c'est chercher le sens de ce qu'on lit.

5.2.3 Le réinvestissement de l'habileté à lire un discours spécifique

Le réinvestissement est la troisième phase de la démarche pédagogique proposée.

Le réinvestissement est essentiellement une nouvelle activité de compréhension écrite utilisant la même intention de communication, une phase de consolidation avant l'évaluation. À nouveau, il s'agira d'amorcer cette nouvelle activité, de la faire réaliser par l'élève, lui permettre d'objectiver le travail accompli et d'acquérir ou renforcer de nouvelles connaissances et techniques favorisant une meilleure compréhension du texte lu. L'élève aura la chance de pouvoir développer une nouvelle fois la même habileté en utilisant les mêmes objectifs spécifiques et le même processus mental dans au moins une autre activité de compréhension écrite. Une seule activité n'est pas suffisante pour assurer un apprentissage durable. En conséquence, il faut prévoir au minimum une activité de réinvestissement pouvant être réalisée le lendemain, dans une semaine ou dans un mois. Le temps est laissé à la discrétion de l'enseignant ou de l'enseignante; cependant, trop de temps écoulé entre la réalisation de la première activité et le réinvestissement (seconde activité) ne joue pas en faveur du développement de l'habileté de l'élève à lire un discours spécifique.

L'enseignant ou l'enseignante déterminera l'activité de réinvestissement en tenant compte de trois critères :

- s'assurer que l'élève **aura la même intention de communication** que celle utilisée lors de la **première** activité;
- s'assurer que l'élève lira **la même forme de discours** que lors de la **première** activité;
- s'assurer que chacune de ces activités permettra à l'élève de poursuivre **le développement de la même habileté et des mêmes objectifs spécifiques et l'utilisation du même processus mental** que lors de la **première** activité.
- s'assurer que l'élève possèdera les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.

a) Exemple d'une activité de réinvestissement

Prenons l'exemple d'une première activité formulée en ces termes :

Intention de communication :

S'informer sur un sujet

Habileté à développer :

Lire un discours à caractère informatif

Processus mental à utiliser :

Regrouper l'information

Activité à réaliser :

Lors de la lecture d'articles d'encyclopédie (7e et 8e année) sur les dinosaures, l'élève identifiera (regrouper) les caractéristiques de l'habitat et les habitudes alimentaires du tyrannosaure.

L'activité de réinvestissement qui suivra devra se faire aussi en compréhension écrite, porter sur la lecture d'un discours à caractère informatif où l'élève devra encore regrouper de l'information du sujet traité. Cependant, le sujet ou le thème pourra être différent de celui de la première activité. Ce qui importe pour l'élève, c'est de conserver la **même** intention de communication, la **même** habileté à développer, les

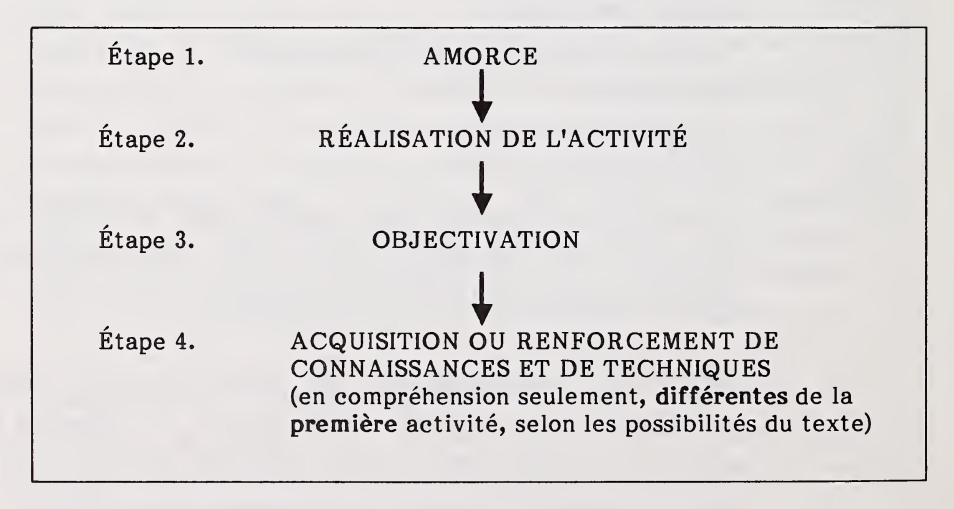
mêmes objectifs spécifiques, le **même** processus mental et la **même** forme de discours à utiliser que lors de la première activité.

Exemple d'activité de réinvestissement

Intention de communication :
S'informer sur un sujet
Habileté à développer :
Lire un discours à caractéere informatif
Processus mental à utiliser :
Regrouper l'information
Activité à réaliser :
Lors de la lecture d'articles d'encyclopédie sur les fantômes, l'élève regroupera les caractéristiques des lieux où ils apparaissent.

La démarche à suivre pour **le déroulement d'une activité de réinvestissement suivra les mêmes étapes que pour la première activité**, c'est-à-dire:

RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité) :



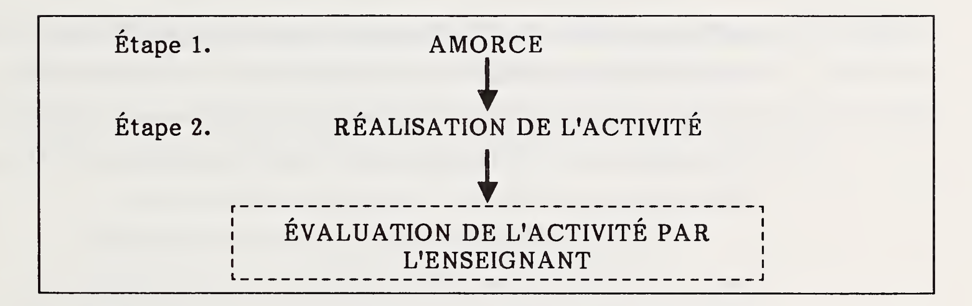
b) Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante à la suite d'une activité de réinvestissement

Suite à chaque activité de réinvestissement, l'enseignant ou l'enseignante pourra procéder, à une observation informelle des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. Il s'agit seulement :

- de **situer les élèves** par rapport aux apprentissages visés;
- de **se renseigner** sur les points forts et les faiblesses des élèves;
- d'**aider les élèves** dans le cheminement de leurs apprentissages;
- de **vérifier si les élèves sont prêts à être évalués** en fonction des objectifs fixés au départ ou s'il est nécessaire pour lui de présenter aux élèves une nouvelle activité de réinvestissement pour renforcer leurs acquis.

5.2.4 L'évaluation de l'habileté à lire un discours spécifique

PHASE D'ÉVALUATION (troisième activité)



L'évaluation est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle est la toute dernière phase du cheminement de l'élève et de celui de l'enseignant ou l'enseignante.

a) Une conception de l'évaluation

Que l'on parle d'évaluation formative ou sommative, l'évaluation pédagogique, dans le contexte scolaire actuel, est un **moyen** au service de l'enseignement et de l'apprentissage.

Évaluer l'atteinte de l'ensemble ou d'une portion des objectifs d'un programme et interpréter les résultats dans le but de porter un jugement sur la réussite de l'élève est, en somme, de l'**évaluation sommative.** L'enseignant ou l'enseignante transcrit généralement la note obtenue dans un bulletin permanent, il ou elle décide de promouvoir l'élève au niveau scolaire suivant, etc.

Suivre le cheminement de l'élève dans son apprentissage quotidien ou relever les apprentissages réalisés à la suite d'une cueillette de données est, en somme, de l'**évaluation formative,** car elle favorise l'apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante partagera avec l'élève (ou ceux qui peuvent l'aider) son jugement. Il situera l'élève par rapport aux objectifs fixés et non par rapport au groupe.

Le nouveau programme de français étant centré sur l'enfant, il serait donc cohérent que l'évaluation le soit aussi. De fait, l'évaluation identifiera autant les forces que les faiblesses de l'élève et permettra ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de mieux choisir les futures activités d'apprentissage en fonction des informations obtenues.

Dans la démarche que nous proposons, la performance d'un élève est comparée aux objectifs (critères) et au seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante (voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français)** pour ces objectifs et non par rapport à la performance moyenne du groupe. Cette interprétation critériée est «une caractéristique importante de l'évaluation pédagogique actuelle tant formative que sommative» (MEQ 1984).

Certains enseignants et enseignantes soulèveront le fait que les bulletins scolaires actuels ne reflètent pas toujours les changements pédagogiques

en cours. Nous sommes confiants que le contenu des présents bulletins, responsabilité des conseils scolaires, se modifiera peu à peu pour devenir plus représentatif de la réalité pédagogique vécue en salle de classe.

b) Qu'est-ce qu'on évalue?

La démarche en ÉVALUATION débute au moment où l'enseignant ou l'enseignante identifie un besoin (diagnostic) et fixe les objectifs d'apprentissage à poursuivre quant au développement de l'habileté à lire un type de discours spécifique et au processus mental utilisé.

Les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimale à atteindre concernant le savoir-faire (habileté à développer et le processus mental à utiliser).

L'évaluation de l'habileté à lire équivaut à vérifier **dans quelle mesure les élèves ont pu satisfaire leur intention de communication (Gagnon, 1985).** De fait, quand on évalue l'habileté à lire d'un élève, on cherche à vérifier sa compréhension de l'information recherchée.

En compréhension écrite, l'évaluation portera donc sur l'habileté de l'élève à extraire et à comprendre l'information recherchée, selon l'intention poursuivie, à l'aide du processus mental approprié. Cette activité sera **du même niveau le difficulté** que les première et deuxième activités.

c) Comment se déroule la démarche en évaluation?

La démarche en évaluation se réalise en trois étapes :

- la MESURE des apprentissages à réaliser;
- le JUGEMENT des résultats;
- la DÉCISION à porter sur les actions à entreprendre suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

(i) La mesure

L'étape de la **mesure** engagera l'enseignant ou l'enseignante aux niveaux suivants :

- **le choix de l'activité de compréhension** écrite pour faire ressortir le niveau de performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. Cette activité devra être de même niveau de difficulté que les première et seconde activités.

- **un(des) instrument(s) de mesure à construire** en prévision d'**une interprétation critériée** des informations recueillies.

- **la collecte des données** concernant la performance de l'élève en situation de compréhension;

Au niveau de la collecte des données, l'enseignant ou l'enseignante utilisera comme critère les **mêmes** objectifs d'apprentissage qu'il avait identifiés au tout début de l'activité. Ces objectifs restent **identiques** pour chacune des activités, qu'il s'agisse de la première activité, de la seconde activité pour le réinvestissement ou de la troisième pour l'étape de l'évaluation.

Cette cohérence au niveau des objectifs d'apprentissage assure à la fois l'attention de l'élève, l'apprentissage et la valeur de l'évaluation.

- Exemple de mesure

Voici, à titre d'exemple, des éléments compris dans l'intention de communication qui pourraient servir de critères pour la cueillette d'informations lors de l'évaluation des élèves en compréhension écrite pour un discours à caractère incitatif.

Activité de lecture

Intention de communication :

S'informer pour agir

Habileté à développer :

Lire un discours à caractère incitatif

Processus mental à utiliser :

Repérer l'information

Activité à réaliser :

Lors de la lecture d'un message publicitaire sur la présentation d'un concert, l'élève repérera l'information requise pour assister à ce concert.

Puisque le phénomène de compréhension n'est pas observable en soi, l'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à exploiter l'information du texte pour réaliser une tâche précise. Cette tâche à faire, à partir des informations extraites du texte, pourrait par exemple prendre la forme d'un tableau à dresser.

Cette activité choisie fera ressortir le niveau de compétence de l'élève face à l'habileté à comprendre un texte à caractère incitatif.

Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante s'assure que l'activité qu'il proposera aux élèves à l'étape de l'évaluation soit **du même degré de difficulté** que les activités qui ont été réalisées pour développer (première activité) et consolider (seconde activité) l'habileté à lire une forme de discours spécifique. Par exemple, si l'élève a été mis dans une situation où il devait repérer et regrouper des informations données explicitement dans les textes à caractère incitatif, l'activité proposée en évaluation devra **être de même nature, tant au niveau de l'habileté et des objectifs spécifiques que du processus mental utilisé.** Le sujet/thème de l'annonce publicitaire pourra être différent.

- Exemple d'un instrument de mesure en évaluation

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus lors de la réalisation de l'activité en évaluation, l'enseignant ou l'enseignante devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme **d'une grille d'observation** pouvant favoriser la cueillette de données relativement à son comportement pour satisfaire son intention de communication. Cette grille d'observation devra contenir les informations relatives à l'habileté (processus mental et objectifs spécifiques) que l'élève devait développer (résultant de son intention de communication). La grille inclut aussi le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante, le seuil de performance atteint par l'élève pour chacun des objectifs et s'il y a lieu, la conversion en points attribuée pour chaque objectif spécifique identifié (voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**).

Il est important que le niveau de performance recherché, c'est-à-dire attendu de l'élève à cette étape-ci du développement de cette habileté, soit clairement indiqué dans la grille d'observation qui servira d'évaluation.

Il faut se rappeler que l'interprétation critériée fait référence à la performance visée lors de la réalisation de l'activité de compréhension. Le seuil de performance pourra varier selon le nombre de fois que l'élève aura vu cet objectif l'année précédente ou pendant l'année en cours et selon les indications dans le programme d'études. **C'est à l'enseignant ou à l'enseignante qu'il revient de fixer ces seuils de performance selon la capacité de son groupe.** Il ou ellle élèvera ce seuil au fur et à mesure que les élèves développeront cette habileté, d'un module* à l'autre et non à l'intérieur d'un même module.

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève (comportements observables) l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation semblable à celle qui suit (page suivante) à titre d'exemple.

*Un module représente une unité complète de quatre phases : Planification de l'enseignant ou de l'enseignante, Développement, Réinvestissement et Évaluation.

Nom du l'élève ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION (comportements observables de l'élève)

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT		PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève est capable d'identifier les renseignements qui permettent de préciser à qui l'évènement est arrivé, quand et où il a eu lieu, et comment il s'est produit (repérer l'information)	• après une première lecture • après une deuxième lecture • après plusieurs lectures • jamais	S	X	(10) 8 6 0
• L'élève est capable de distinguer les faits des opinions ou des commentaires dans l'article (sélectionner l'information).	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • jamais	S	X	10 8 7 (6) 4 0
• L'élève est capable de distinguer les opinions de auteur de celles qu'il attribue à d'autres personnes (sélectionner l'information).	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • jamais	S	X	10 8 7 (6) 4 0
• L'élève est capable d'identifier les aspects abordés et dégager l'essentiel de ce qui est dit (regrouper l'information)	• après une première lecture • après une deuxième lecture • après plusieurs lectures • jamais	S	X	10 8 (6) 0
• L'élève est capable d'identifier parmi les discours déjà lu ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à cet article (regrouper l'information)	• oui • plus ou moins • non	S	X	5 (4) 3 0
• L'élève est capable de dire si l'auteur présente objectivement l'information (évaluer l'information)	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • jamais	S	X	5 4 (3) 2 1
• L'élève est capable de dire si les informations fournies contribuent à mieux lui faire comprendre le sujet traité (évaluer l'information)	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • jamais	S	X	Total: 35/50 44 – 50 37 – 43 (30 – 36) 25 – 29 0 – 24

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à lire des articles analytiques (12e année).

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

La grille d'observation fournit une description des résultats attendus pour l'atteinte de chaque objectif d'apprentissage par l'élève. Remplie, elle fournira des indications quant à la performance réalisée par l'élève pour chacun de ces objectifs.

Le seuil de performance à atteindre par l'élève est indiqué par le «S». L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance «X» avec le seuil de performance déterminé dans la grille d'observation. Si l'élève a relevé toutes les informations nécessaires, telles qu'elles sont requises pour réaliser son intention de communication, il aura alors atteint le seuil de performance, que l'enseignant ou l'enseignante a déterminé, et méritera une bonne note, même s'il n'a pas réussi à répondre parfaitement à tous les éléments.

(ii) <u>Le jugement de la performance de l'élève</u>

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant ou l'enseignante devra juger si la performance de l'élève pour chaque objectif prescrit est satisfaisante ou non. C'est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint le seuil de réussite prescrit pour l'objectif au niveau de l'habileté, l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève a acquis un développement satisfaisant au niveau de l'habileté à comprendre un discours écrit, à cette étape-ci de son développement.

(iii) <u>La décision</u>

Suite au jugement porté, l'enseignant ou l'enseignante devra décider des actions possibles. Par exemple, s'il a jugé que l'élève ne peut pas exercer de façon satisfaisante l'habileté à comprendre un discours expressif, comme la lettre d'opinions, il pourra décider d'amener l'élève à réaliser une autre activité de même nature.

Il faudra être prudent et ne pas conclure trop vite à la prescription d'activités supplémentaires comme moyen de pallier certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important de s'interroger sur

la possibilité que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève, le menant ainsi à une pauvre performance qui ne réflèterait pas sa véritable compétence. Par exemple, le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève.

Quoi qu'il en soit, il sera essentiel pour l'enseignant ou l'enseignante de s'interroger sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il pourrait aller jusqu'à chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance, tel son manque d'intérêt pour le sujet du texte, etc. Suite à cette vérification, l'enseignant ou l'enseignante pourrait décider de changer de stratégies d'enseignement, de reconsidérer le degré de difficulté d'un texte, de revoir son amorce, ou de changer la façon de proposer les activités de compréhension à l'élève ou le seuil de performance qui est peut-être trop élevé.

5.2.5 Synthèse du déroulement de la démarche pédagogique en compréhension écrite (lecture)

En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra la planification, de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, et la réalisation d'un minimum de trois activités signifiantes, par les élèves **DIFFÉRENTES** de compréhension écrite (voir le tableau - synthèse ci-après).

La première activité à réaliser visera les objectifrs d'apprentissage nécessaire pour satisfaire l'intention de communication : habileté, objectifs spécifiques, processus mental.

La seconde activité visera le **renforcement** des **mêmes** objectifs d'apprentissage. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra y avoir plus d'une activité signifiante de compréhension écrite. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée pour des fins **d'évaluation** des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus

mental) utilisé lors des activités de développement et de réinvestissement. Aucune évaluation des objectifs de connaissances ou de techniques ne devra avoir lieu.

Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, aient **le même degré de difficulté**. Autrement, il lui sera impossible de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental), s'ils sont développés, réinvestis et évalués dans des contextes qui présentent des degrés de difficulté différents.

TABLEAU-SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE (LECTURE) AU SECONDAIRE POUR L'EXPLOITATION D'UN MODULE

PHASES	ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT		• Identification d'un sujet ou d'un événement qui suscitera l'intérêt des élèves • Identification d'une intention de communication • Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental) • Identification des éléments-déclencheurs • Identification d'un minimum de trois activités
DÉVELOPPEMENT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de lecture (première activité)	• amorce • réalisation de l'activité • objectivation • acquisition de connaissances et de techniques
Adaptation de la part de l'enseignant (s'il y a lieu)	l'enseignant peut changer l'activité de réinvestissement si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et même processus mental que lors de la première activité)
RÉINVESTISSEMENT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	minimum d'une activité signifiante de lecture (deuxième activité)	• amorce • réalisation de l'activité • objectivation • acquisition de connaissances et de techniques (nouvelles ou non)
Adaptation de la part de l'enseignant (s'il y a lieu)	l'enseignant peut changer l'activité d'évaluation si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et même processus mental que lors de la première activité)
ÉVALUATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de lecture (troisième ou dernière activité)	• amorce • réalisation de l'activité évaluation (jugement sur la performance de l'élève et prise de décision) par l'enseignant.

6. LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN LECTURE

6.1 Introduction

Lorsque l'élève arrive au secondaire, il est porteur de son passé scolaire. S'il était bon lecteur au primaire, il le restera; mais s'il éprouvait certaines difficultés, il est fort probable que celles-ci continueront à être présentes. En fait, elles risqueront de s'aggraver à cause de son âge, des textes qui seront de plus en plus complexes et de son manque d'intérêt pour la lecture, au fur et à mesure que l'élève avancera au secondaire.

6.2 Portrait de l'élève en difficulté d'apprentissage en immersion

«L'immersion, c'est pas pareil!*» On a cru pendant plusieurs années que l'immersion n'était pas pour tous les élèves. D'où, la présence de tests d'intelligence et autres instruments administrés aux candidats potentiels et servant à sélectionner parmi eux les «élus» qui feraient leurs études dans le programme d'immersion française. Les principaux facteurs de sélection étaient donc généralement une mesure d'intelligence supérieure et un passé scolaire indicateur de succès. L'abandon graduel de ces mesures restrictives favorisèrent une démocratisation du programme d'immersion dont l'accès est désormais devenu porte ouverte à tous les élèves, qu'ils soient académiquement en haut ou en bas de la moyenne, qu'ils aient ou non des difficultés d'apprentissage ou de langue etc.

Nous avons donc aujourd'hui en immersion, comme dans tous les autres programmes offerts, des élèves éprouvant des difficultés dans leur cheminement scolaire. Ces difficultés peuvent être temporaires ou plus ou moins permanentes.

Curieusement, l'élève qui éprouve des difficultés en lecture est souvent repéré dans le cours d'études sociales avant de l'être dans le cours de français et ce, à cause du grand nombre de lectures que l'élève doit effectuer pour le cours lui même et ses recherches ou projets.

*phrase désormais célèbre appartenant à Francine Bourque

C'est l'élève dont on entend souvent dire : «il n'appartient pas à l'immersion», «elle ne devrait pas être en immersion», parce que sa performance, d'une manière ou d'une autre, est en deçà des «normes» qui ont prévalues implicitement ou explicitement avant le grand courant immersif.

C'est l'élève qui sera généralement du type «sociable» puisqu'il lui est plus facile d'obtenir son information verbalement d'un confrère que de la lire lui-même, c'est l'élève qui se décourage lorsqu'une tâche demande un retour en détail sur un texte, c'est l'élève qui ne choisira jamais parmi les options offertes pour faire une activité une option qui requérerait de la lecture. Il s'orientera aussi généralement vers les activités qui sont une extension, une expression de lui-même ou de ses expériences.

Au secondaire, il s'agit généralement d'un élève dont les problèmes sont reliés aux difficultés et aux échecs qu'il a connu à l'école élémentaire.

Regardons plus en profondeur les problèmes qui peuvent être présents chez les adolescents et adolescentes au niveau de la lecture.

6.3 Les types de difficultés d'apprentissage en lecture

Au début du secondaire le jeune en difficulté a, en général, à peu près acquis le code grapho-phonétique.

Les problèmes de lecture chez l'adolescent en difficulté d'apprentissage se manifestent, soit au niveau de la compréhension, soit dans sa lenteur à lire ou au contraire lors du survol du texte, soit dans l'utilisation de stratégies de lecture, souvent inadéquates pour découvrir le sens d'un mot ou d'une phrase. Il y a aussi, mais très rarement, des cas de dyslexie (voir 6.3.5).

6.3.1 La compréhension littérale, sans plus

La compréhension est souvent limitée au niveau littéral c'est-à-dire à la surface du texte. L'élève est incapable de dégager le sens à partir de plusieurs mots. Certaines phrases sont comprises littéralement, mais le sens profond de ces phrases ou du texte lui échappe. Il est à peine en mesure d'interpréter ce qu'il a lu. Ne faisant aucune différence ou très peu entre les informations principales, secondaires et accessoires, on ne peut que constater qu'il n'est pas en mesure de raconter et d'expliquer ce que le texte a véhiculé comme messages ou valeurs. Le problème réside surtout dans le fait qu'il n'arrive pas à imaginer mentalement ce qu'il lit.

Les jeunes qui éprouvent ce genre de difficultés préfèrent lire des textes informatifs ou incitatifs qui ne cachent pas de sens profond et qui exigent une compréhension littérale ponctuelle (instantanée, qui ne nécessite pas de réflexion, ex : une recette, la description d'une auto, etc.), plutôt qu'une compréhension inférentielle (découverte d'information implicite).

En immersion, il semblerait que cette situation ne soit pas rare. En effet, selon une série de recherches effectuées dans les années '80 et commentées par Carey, il semblerait que, même si la compréhension en lecture chez les élèves en immersion s'accroît graduellement à chaque année (fait à remarquer : cette croissance est parrallèle à la croissance de leur langue maternelle), ces élèves démontrent une faiblesse au niveau des inférences sémantiques (sens) ainsi qu'à certains niveaux d'analyse. Les participants de ces études incluaient des élèves du deuxième cycle du secondaire dont on peut supposer qu'ils représentaient, sinon les éléments les plus forts au niveau du travail scolaire, tout au moins les éléments les plus motivés.

Toujours selon Carey, si une période de de 2 à 3 ans semble raisonnable pour maîtriser un niveau suffisant de langue orale, de façon à être capable de fonctionner à un niveau interpersonnel, un individu a besoin de beacoup plus de temps pour développer une compréhension qui n'est pas soutenue par un contexte (decontextualized setting). Dans une situation décontextualisée (pas de langage non-verbal, pas d'expressions du visage,

etc.) comme la lecture en classe, l'élève porte ses efforts sur la traduction de ce qu'il lit, ce qui a pour conséquence de taxer la capacité de sa mémoire et de provoquer une perte de «pouvoir» pour aller plus loin dans sa lecture (exemple : le nombre de fixations et de retours arrières sont comparables en L1 et L2 mais ils durent plus longtemps en L2).

Bien qu'**à l'heure actuelle**, le niveau de compréhension en français de l'élève en immersion n'atteigne jamais (à aucun niveau scolaire) le même niveau de compétence que sa compréhension en langue maternelle anglaise, les recherches indiquent **un taux de compréhension relativement élevé,** compte tenu du peu d'exposition à la langue française à l'extérieur de la salle de classe.

Une augmentation des contacts, à l'extérieur de la salle de classe avec d'autres jeunes ou des adultes parlant français, est une variable généralement perçue comme solution. Cependant, il s'agit d'une variable sur laquelle l'enseignant ou l'enseignante a peu de contrôle. La situation est différente concernant la qualité des échanges qui ont lieu dans la classe.

Un bon moyen d'aller plus loin que le sens littéral d'un texte est de proposer des intentions de communication, des échanges qui incluent un processus mental supérieur, c'est donc dire d'aller plus loin que «qui, que, quoi, où, quand» et de développer le «comment, pourquoi, dans quel but, avec quels motifs, avec quelles conséquences, quelles valeurs sont en jeu ici, etc».

6.3.2 La lenteur à lire

Pour plusieurs élèves, la lenteur à lire peut être un handicap. Pour certains élèves, les informations en mémoire disparaissent avant d'être traitées parce qu'ils les absorbent trop lentement; ceci affecte donc la compréhension du texte. D'autres jeunes, qui n'ont pas de problèmes de compréhension, mais très méticuleux en général dans ce qu'ils font, souffrent de leur lenteur à lire. Souvent, ils n'ont pas le temps de compléter la tâche qu'ils devaient accomplir en un temps raisonnable pour

l'ensemble de la classe. Ce problème est encore plus aigü lors d'examens minutés ou de devoirs à accomplir à la maison, qui prennent une éternité à compléter. Le fait d'être trop méticuleux crée chez eux un handicap, car s'ils ne comprennent pas une phrase ou une question, il y aura blocage jusqu'à ce qu'ils l'aient comprise, plutôt que de continuer et d'y revenir plus tard, s'il y a lieu. Ces lecteurs ou lectrices ne vont pas directement à l'essentiel et ne laissent pas de place à l'anticipation. Ils tiennent plus ou moins compte du type de texte et de l'intention de lecture.

6.3.3 Le survol du texte

Il s'agit d'élèves qui survolent le texte et qui captent un nombre insuffisant d'informations pour une compréhension valable du contenu. Il arrive souvent qu'ils inventent des informations et vont jusqu'à créer une nouvelle histoire à partir des informations recueillies au hasard dans le texte. Ce type d'adolescents n'aiment pas les textes trop longs surtout s'ils sont non signifiants pour eux. Ils les parcourent des yeux pour en finir au plus vite, sans se préoccuper du contenu.

6.3.4 L'utilisation des mêmes stratégies de lecture pour différentes formes de discours

Quel que soit le type de discours qu'ils lisent, certains élèves abordent le texte de la même manière, utilisent les mêmes stratégies de lecture et lisent scrupuleusement leur texte du premier mot au dernier, même si on ne leur demande qu'une seule information précise. Dans d'autres cas, les méthodes traditionnelles de lecture basées sur l'oralisation, ont amené certains élèves à aborder la lecture silencieuse tout en bougeant les lèvres, même en marmonant pour arriver à comprendre ce qui est écrit. Plusieurs blocages interviennent si on les empêche de bouger les lèvres ou de suivre le texte avec une règle ou un doigt curseur.

Certains sont même persuadés qu'ils ne peuvent anticiper ou sauter le mot qui les gêne. Ils ignorent qu'il n'est pas nécessaire de connaître la signification de tous les mots d 'un texte pour en comprendre le sens. Ils ne font pas le lien entre l'intention de communication et le contenu.

Bien souvent, les élèves ne sont pas conscients des stratégies qu'ils utilisent ou qu'ils pourraient utiliser pour comprendre un discours. C'est lors de l'objectivation en groupe de la lecture (au retour sur les stratégies de lecture employées par l'élève) que l'élève aura la chance d'augmenter sa banque de stratégies de lecture.

Les stratégies de lecture, commencées à l'élémentaire et devant continuer à être développées au secondaire, sont traitées plus en détail dans ce volet (Lecture) à la partie 2.2.2. **Les processus mentaux et les niveaux de compréhension.**

6.3.5 La dyslexie

Plusieurs facteurs peuvent être la source de développement de difficultés d'apprentissage chez l'élève. À grands torts, beaucoup de personnes asssocient les problèmes d'apprentissage de la lecture chez un enfant à la dyslexie. En fait, **la dyslexie pure est plutôt rare;** il y a donc peu de chance qu'un enseignant ou une enseignante retrouve un élève dyslexique dans sa classe. Par contre, il est fort probable qu'il y retrouve plusieurs élèves présentant des difficultés d'apprentissage de lecture dont le niveau de difficultés peut varier de l'un à l'autre.

Un adolescent dyslexique lira de façon syllabique, parce qu'il a de la difficulté à globaliser un mot ou un groupe de mots. Il éprouvera aussi des difficultés en orthographe.

Il n'existe pas de consensus sur les causes possibles de la dyslexie. Les recherches entreprises depuis les années '50, révèlent que le dyslexique est une personne pouvant avoir une certaine carence d'instruments mentaux nécessaires à surmonter les difficultés d'apprentissage en lecture. Les psychologues indiqueront qu'il s'agit davantage de problèmes affectifs : le dyslexique recherche l'attention de quelqu'un en refusant de lire ou de communiquer. Quant aux sociologues, ils attribuent plutôt la dyslexie aux jeunes qui proviennent généralement de milieux socio-économiquement faibles, en stipulant que les carences du milieu

présentent aux enfants des insuffisances langagières, en plus d'être peu stimulant sur le plan cognitif et intellectuel. De plus, il arrive souvent que leurs parents ne s'intéressent que peu ou pas du tout à la vie scolaire de leur enfant.

L'école et ses méthodes d'enseignement peuvent aussi avoir eu un certain impact sur l'élève. L'élève peut se retrouver en conflit avec les valeurs que l'école véhicule et celles du milieu familial ou social auquel il appartient. De plus, les méthodes d'enseignement qui ne tiennent pas compte ou trop peu des styles d'apprentissage des individus, privilégient généralement des types d'activités convergentes (activités qui ne permettent à l'élève qu'une seule façon d'opérer, une seule réponse à donner par un biais unique) loin de convenir à des élèves dyslexiques; souvent, ces activités ne sont pas réalisées avec une intention de communication comblant un besoin ou inscrites dans une situation authentique de lecture.

On peut donc constater que bon nombre de facteurs peuvent amener certains élèves à devenir «dyslexiques».

Un vrai dyslexique demeurera dyslexique. Toutefois, il pourra apprendre à lire en développant des stratégies pour compenser ses difficultés. L'enseignant ou l'enseignante aurait avantage à obtenir une entrevue avec les parents de cet élève puisqu'ils sont généralement les personnes qui connaissent le mieux ses difficultés. Ils ont habituellement de nombreuses observations accumulées des diverses expériences des années précédentes et des stratégies de fonctionnement qu'ils seront heureux de partager avec l'enseignant ou l'enseigannte.

L'utilisation d'enregistrements sonores, entre autres, est une stratégie possible en lecture. Les textes qui seront utilisés à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe pourraient être pré-enregistrés par un autre élève, une aide scolaire, etc. Par l'intermédiaire de différents organismes, on peut obtenir des romans complets lus sur cassette, pour ces personnes en difficulté. L'élève peut alors utiliser son livre et ses cassettes (avec un baladeur, si nécessaire) afin d'extraire le sens du texte

écouté. Un autre aspect important pour ces élèves est d'individualiser (lire : modifier) les seuils de performance dans les grilles d'évaluation utilisées puisqu'il pourrait être injuste d'utiliser les mêmes seuils de performance que ceux utilisés pour les élèves n'éprouvant pas ces difficultés. C'est à l'enseignant et à l'enseignante de trouver le juste milieu entre une évaluation qui encourage la motivation et le progrès et une évaluation qui décourage.

6.4 Comment savoir si un élève a de la difficulté à lire

C'est en observant un élève lire silencieusement qu'on peut facilement déceler ses faiblesses et les stratégies qu'il utilise pour lire. Un questionnement littéral, interprétatif et critique permet de juger de son niveau de compréhension. Plusieurs signes externes observés chez l'élève lors d'une activité de lecture peuvent aussi être significatifs. Par exemple, le mouvement des lèvres, le chuchotement, suivre la lecture à l'aide d'un doigt curseur, le temps que l'élève prend pour lire sont autant d'observations qui permettent à l'enseignant ou à l'enseignante de juger le degré d'efficacité du lecteur ou de la lectrice.

6.5 Comment aider l'élève qui a des difficultés en lecture?

L'élève qui éprouve des difficultés en lecture a davantage besoin de l'attention de l'enseignant ou de l'enseignante. L'enseignant et l'enseignante doivent lui montrer comment procéder, quelle information aller chercher dans un texte, comment la chercher et comment traiter les autres informations; bref, l'amener à pénétrer le discours. Il s'agit aussi d'amener l'élève à développer diverses stratégies de lecture pour mieux répondre à ses besoins. Au besoin, une aide supplémentaire provenant d'une personne ressource (élève-tuteur, aide-enseignant ou aide-enseignante, orthopédagogue, etc.) pourra suppléer au travail de l'enseignant ou de l'enseignante et rendre de grands services à l'élève éprouvant certaines difficultés de compréhension de lecture.

Quelques idées de base (adaptées de Gaouette, 1986)

L'enseignant et l'enseignante pourraient à partir du texte lu :

- faire une carte chronologique, de façon à situer l'élève dans le temps;
- dresser une carte spatiale de façon à clarifier les allées et venues entre les endroits géographiques;
- clarifier le rôle des pronoms, ces écrans cachant l'identité du sujet de l'action.

6.5.1 Comment s'effectue la relation d'aide?

Une relation d'aide qui s'effectue à travers des situations signifiantes de lecture, consiste en premier lieu à amener l'élève à mettre de côté ses anciennes stratégies de lecture et à lui permettre d'en découvrir de nouvelles. Toute situation de lecture doit comporter une intention qui, dans la mesure du possible, devrait être proposée par l'élève afin de stimuler davantage son intérêt et sa motivation à lire. Il est important que le livre soit à la portée de l'élève et que le contenu du discours lui permette de réaliser l'intention. Il ne faut pas oublier que, proportionnellement, plus le texte à lire est court plus il est difficile à comprendre (le contexte est plus ou moins riche), c'est donc dire qu'une phrase est plus difficile à comprendre qu'un texte de quelques paragraphes.

Ce qui est donc important à retenir, c'est qu'il doit y avoir au préalable une intention de lecture, un but, afin de savoir quelles stratégies de lecture l'élève développera. On ne lit pas les règles d'un jeu de la même manière qu'on lira un récit d'aventures. De plus, le centre d'intérêt d'un lecteur ou d'une lectrice pour un texte pourra différer d'un autre lecteur ou lectrice pour le même texte; les détails retenus par l'un ou l'autre pourront donc être différents.

6.5.2 L'élève qui possède un bagage de vocabulaire limité

Le vocabulaire apparaît chez certains élèves comme un obstacle à la compréhension d'un texte. L'expérience langagière serait un bon moyen qui préparerait mieux l'élève à lire son texte. L'étape de l'objectivation est aussi très importante; elle leur permettra d'effectuer un retour sur leurs difficultés. Dans sa relation d'aide, l'enseignant ou l'enseignante devrait amener l'élève à faire des hypothèses sur des mots inconnus selon le contexte de la phrase ou du texte. En dernier recours, l'enseignant ou l'enseignante pourra l'amener à vérifier dans un dictionnaire le sens de ces mots, si l'incompréhension de ceux-ci est une entrave pour comprendre le sens du message. Il ou elle pourrait aussi amener l'élève à inférer les détails qui auraient rendu le texte ou une partie du texte plus explicite.

Amener l'élève à objectiver ses difficultés et à déduire la signification d'un mot, à partir du contexte, aura pour effet de le rendre plus actif et lui apportera éventuellement une certaine indépendance vis-à-vis de l'enseignant ou de l'enseignante.

6.5.3 L'élève qui utilise toujours les mêmes stratégies de lecture quelles que soient la forme du discours et l'intention de lecture

La plupart du temps, peu importe la forme de discours et l'intention formulée, cet élève lit son discours du premier mot au dernier. Pour l'enseignant et l'enseignante, il s'agit donc d'**accompagner le jeune dans son cheminement en lui accordant, dès le début, une attention particulière** afin qu'il puisse arriver à ses fins ou à celles qui lui sont proposées.

Par exemple, chaque année, des dizaines de mammifères marins s'échouent sur les côtes canadiennes. À l'occasion d'un incident de cet ordre, l'enseignant ou l'enseignante pourrait apporter des articles de journaux (si possible) ou demander à l'élève de lire un texte informatif sur les baleines dans le but d'en savoir plus à ce sujet (encyclopédie, Vidéo Presse, etc.). Il s'agira donc, pour l'élève, d'aller chercher des informations concernant le phénomène d'échouage des baleines. L'enseignant ou l'enseignante lui apprendra à balayer le texte (sous-titres,

reconnaissance de certains mots) pour repérer rapidement les informations recherchées. Une fois la partie du texte identifiée, l'élève pourra lire cette partie plus en profondeur. L'enseignant ou l'enseignante pourra ensuite demander ce qu'il a retenu de cette partie du texte.

Prenons aussi l'exemple d'un texte narratif comme la nouvelle littéraire **Elle avait le défaut d'être une fille** ou **Les motards (Textes et contextes 4,** 1re partie); l'enseignant ou l'enseignante pourrait demander à la fin de chaque paragraphe de sortir l'idée principale (l'essentiel) de ce paragraphe. Au fur et à mesure que l'élève réussit à résumer, il cherchera à anticiper la suite qui se trouve dans le prochain paragraphe. À l'aide des informations qu'il aura recueillies à travers sa lecture, l'élève pourra à la fin de cette lecture, raconter à nouveau l'histoire. Il aura ainsi appris à laisser de côté les détails au profit de l'idée générale du texte. Ce qu'il racontera de l'histoire sera bref et bien résumé.

6.5.4 L'élève qui survole le texte ou «lit» trop vite

Pour l'élève qui lit trop rapidement et qui, en fait, ne retient que quelques informations, sans forcément que ce soit celles dont il a besoin pour répondre à son intention de communication, l'enseignant ou l'enseignante pourrait lui fournir des textes propres à le faire ralentir, (à condition que ces discours ne soient pas trop longs) et nécessitant plus d'attention de sa part.

Par exemple, les discours incitatifs (recette, règles de jeux, instructions, etc.) se prêteraient bien à cet élève, car ils nécessitent beaucoup plus d'attention de sa part, puisque la plupart des mots sont importants pour réaliser l'intention. Les textes à énigmes peuvent s'avérer utiles parce que l'élève doit relever les indices pour résoudre l'énigme.

6.5.5 L'élève qui a de la difficulté à anticiper la suite d'un texte

Pour l'élève qui a de la difficulté à anticiper la suite d'un texte, la technique de closure peut lui être profitable, mais il s'agit d'une pratique peu signifiante de lecture. Par contre, l'enseignant ou l'enseignante

pourrait utiliser de courts discours narratifs dont l'élève aurait à prédire la suite du déroulement de l'histoire, le tout dans des situations réelles de lecture.

6.5.6 L'élève qui lit trop lentement, mais qui n'a pas de problème de compréhension

En ce qui concerne l'élève qui lit trop lentement, mais qui n'a pas de problèmes de compréhension, il serait approprié pour l'enseignant ou l'enseignante d'utiliser certaines techniques de lecture rapide préconisées par Foucambert et Richardeau (voir la bibliographie pour références). Ces techniques sont particulièrement conçues pour les élèves ayant ce genre de difficulté.

6.5.7 L'élève qui a de la difficulté à lire à voix haute

Lire à voix haute n'est pas un acte facile. L'élève doit maîtriser en même temps le décodage et la compréhension du discours.

Plusieurs élèves (et même des adultes) ont des problèmes de lecture à voix haute. Ces problèmes peuvent être provoqués par la gêne, la timidité et l'insécurité vis-à-vis un groupe de pairs qui «évalue», d'une certaine manière, la façon de lire d'un de leurs camarades.

Il y a aussi ceux qui sont capables de bien lire grapho-phonétiquement (décoder), mais qui en réalité ne comprennent rien ou très peu de ce qu'ils ont lu. La plupart du temps, ils oublient ce qu'ils viennent de lire.

La lecture à voix haute ne devrait être faite par l'élève que pour un public et seulement si l'intention l'exige. Par exemple, l'élève peut communiquer une information à d'autres personnes, prononcer un discours, partager avec des camarades le fruit de son travail, faire la lecture interprétée (dramatiser) d'un rôle qu'il aura à jouer dans une saynète ou pièce de théâtre, etc. Avec l'utilisation de quelques outils modernes, tels que le magnétophone ou le magnétoscope, l'élève pourrait préenregistrer ce qu'il doit communiquer, ce qui éliminerait toute gêne ou une partie considérable du trac qui pourrait nuire à sa présentation. **En tout temps, l'élève devrait avoir lu préalablement la communication qu'il voudra**

partager avec d'autres élèves. Cet acte de lecture devra se dérouler dans une **communication authentique** entre l'élève et son auditoire.

6.6 Les intervenants ou intervenantes

6.6.1 Des intervenants au service de l'élève en difficulté d'apprentissage de lecture

Les interventions de l'enseignant ou de l'enseignante auprès de ses élèves nécessitent beaucoup de temps de sa part et tendent en quelque sorte à individualiser l'enseignement. Toutefois, il faut aussi être réaliste. Dans une classe de 25 ou 30 élèves, cela peut s'avérer difficile pour lui de jouer un tel rôle. C'est pourquoi, il est important d'avoir l'aide d'une autre personne dans la classe ou les services d'un(e) orthopédagogue afin que ces interventions soient valables et fructifiantes pour ces élèves. Il sera même conseillé à l'enseignant ou à l'enseignante de diviser sa classe en groupes ou sous-groupes de même force, afin qu'il ou elle puisse davantage aider ceux qui nécessitent vraiment son aide.

Il y a présentement un besoin en immersion d'intervenants ou intervenantes spécialisés qui pourraient offrir des services aux élèves qui éprouvent des difficultés en lecture, par exemple, et qui désirent continuer en immersion.

6.6.2 Une autre possibilité : le tutoriat

Le tutoriat permet à un élève de niveau supérieur (ex.: 9e année) de prendre en charge un élève de niveau inférieur (ex. : 7e ou 8e année). Il pourrait s'agir d'un élève-tuteur qui a déjà éprouvé certaines difficultés de compréhension et qui, avec de l'aide, a pu développer de nouvelles techniques de lecture et est devenu autonome dans sa lecture. Cette responsabilité d'intervenir auprès d'un autre élève en difficulté (quoi faire pour surmonter cet handicap) ne pourra que mieux renforcer ce qu'il a lui-même acquis.

Bien sûr, il est important que l'élève en difficulté soit conscient qu'il devra faire des efforts pour prendre en charge ses apprentissges. Cette prise en charge sera conditionnée par la relation d'aide authentique vécue entre lui et le tuteur ou la tutrice, le moniteur ou monitrice, l'enseignant ou l'enseignante, etc.; la personne-ressource l'amènera progressivement à

devenir autonome. Développer le plaisir de lire, dépendra en grande partie des activités de lecture auxquelles l'élève sera exposé. Enfin, la durée de l'aide apportée dépendra du genre de difficultés de l'élève et du retard qu'il aura à rattraper.

6.6.3 Le transfert de programme, une solution?

Lorsqu'on élève en immersion éprouve des difficultés sérieuses, on entend automatiquement, à un moment ou l'autre, un commentaire sur la pertinence de la présence de cet élève en immersion. Cette remarque semble toujours faire allusion au fait que le programme anglais serait «la vraie place» de cet élève, un meilleur placement, parce que le programme d'immersion est en soi «spécial».

Est-ce que l'immersion convient à tous les élèves?

Certaines recherches ont été effectuées auprès de divers groupes d'élèves, dans le but précis de répondre à cette interrogation. Parmi ces groupes, on retrouvait des élèves dont le rendement académique était sous la moyenne, des élèves souffrant de difficultés d'apprentissage dans leur langue maternelle ainsi que des élèves défavorisés au niveau socio-économique.

Genese (1984) résume plusieurs de ces recherches en affirmant que les élèves, dont le rendement scolaire était inférieur à la moyenne, ne souffrent nullement dans le développement de leur langue maternelle ou dans leurs progrès scolaires, en comparaison avec leurs pairs dans le programme régulier anglais. C'est-à-dire que leur performance n'est ni meilleure ni pire que s'ils étaient dans le programme régulier anglais, mais que leur présence en immersion a favorisé leur développement d'une langue seconde.

Les enfants de milieux socio-économiques défavorisés ont, quant à eux, progressé à un rythme normal dans leur langue maternelle et leur rendement scolaire en général est semblable aux élèves éduqués dans leur langue maternelle.

Finalement, les recherches de Buck (1978) indiquent que les élèves qui souffrent de difficultés d'apprentissage dans leur langue maternelle ont fait des progrès linguistiques, cognitifs et scolaires à un rythme similaire

à celui auquel ils se seraient développés dans une classe du programme anglais.

Toujours selon Bruck (1985), les difficultés scolaires sont la caractéristique principale des élèves qui changent de l'immersion vers un autre programme. Mais leurs problèmes au niveau du comportement ne sont pas spécifiques aux classes d'immersion. En soi, les difficultés scolaires ne sont pas suffisantes pour changer de programme, il y a des motifs affectifs et de comportement qui semblent être plus significatifs. Le retrait de l'élève du programme d'immersion ne résulte pas nécessairement en une amélioration au niveau des résultats scolaires, quoique certains enseignants ou enseignantes aient rapporté des améliorations quant au comportement passif/actif, mais aucune quant au comportement général.

Conclusion

Il est important que l'enseignant ou l'enseignante, amène les élèves, qui éprouvent diverses difficultés en compréhension, à se débrouiller en lecture (devenir autonome), quel que soit le genre de discours à lire, pour qu'ils puissent non seulement avoir la possibilité de poursuivre leurs études au même titre que les autres élèves, mais aussi pour être en mesure de faire face à tous les discours de la vie quotidienne (discours non-littéraires), de les comprendre et de les critiquer. **Savoir lire, c'est un outil pratique essentiel** que **toute personne devrait posséder pour la vie!**

7. L'INFORMATIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

7.1 Introduction

La présence de l'informatique à l'école secondaire ne fait plus aucun doute. L'utilisation des moyens informatiques existants a permis de démontrer qu'il était possible d'entreprendre des activités pédagogiques en faisant appel aux possibilités offertes par l'ordinateur et le logiciel.

Si la plupart du temps, dans le cours de français, l'utilisation de l'ordinateur se limite à la production de textes par le biais du traitement de texte, il n'en demeure pas moins un outil pouvant aussi jouer un rôle positif dans le développement des habiletés à lire et à comprendre un discours de l'élève.

Frank Smith (1985) mentionne que «c'est comme outil servant à développer l'habileté à écrire que l'ordinateur peut le plus aider à la lecture... Il est impossible de traiter la lecture et l'écriture séparément que se soit en théorie ou en pratique». Pour les nécessités du guide d'enseignement, la section sur l'utilisation de l'ordinateur dans la classe de français, se retrouvera répartie dans les volets compréhension écrite et production écrite. Toutefois, bon nombre d'informations de base ne seront pas répétées dans le module Production écrite.

7.2 Conditions de base à remplir pour faciliter l'intégration de l'informatique dans des activités de compréhension écrite

Dans toutes les écoles secondaires albertaines, il existe des ordinateurs qui sont regroupés soit dans un laboratoire, soit répartis dans les salles de classe, ou une combinaison des deux situations. L'une des conditions de base, pour faciliter l'intégration de l'informatique dans la salle de classe, est qu'il y ait au moins un, sinon deux ou trois ordinateurs à la disposition des élèves dans leur classe de français.

Il importe aussi que les élèves sachent utiliser l'ordinateur, c'est-à-dire qu'ils devraient en connaître le mode de fonctionnement minimal pour pouvoir opérer l'appareil de façon autonome.

Pour une utilisation efficace de l'ordinateur, les élèves devraient connaître les rudiments du clavier (doigté), afin de se concentrer sur le message à transmettre, plutôt que sur les lettres à taper, et ainsi permettre à plus d'élèves d'utiliser l'ordinateur dans un même laps de temps.

L'enseignant ou l'enseignante devrait aussi avoir à sa disposition un certain nombre de didacticiels lui permettant de rencontrer les besoins de sa clientèle et ce, malgré le fait que la disponibilité des didacticiels pédagogiquement valables soit encore limitée.

Pour donner un caractère individuel à l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O), chaque élève devrait posséder sa propre disquette.

Enfin, dans la mesure du possible, un élève devrait avoir accès à l'ordinateur aussi souvent que possible dans la salle de classe ou ailleurs. Si le ratio ordinateurs/élèves est trop élevé, l'enseignant ou l'enseignante pourrait alors établir un horaire d'utilisation pour sa classe.

7.3 Logiciel ou didacticiel

Voici là deux termes que l'enseignant et l'enseignante rencontreront désormais dans leur environnement. Une courte définition de chacun de ces termes aidera à faire la différence entre ces programmes informatiques.

7.3.1 Définitions

Le **logiciel** est un programme destiné à effectuer un traitement sur ordinateur. Il peut contenir soit des procédés, des règles, ou de la documentation relatifs au traitement de l'information.

Le **didacticiel** est en fait un logiciel ayant la particularité d'être spécifiquement conçu pour l'enseignement. Il s'agit donc de programmes d'application destinés à l'enseignement assisté par ordinateur ou micro-ordinateur (E.A.O). Ces programmes d'E.A.O. peuvent être organisés de deux façons : soit qu'ils sont écrits pour un apprentissage donné et sont

complets en soi, soit qu'ils sont un cadre général méthodologique et sont prévus pour que l'enseignant ou l'enseignante le complète avec les informations qu'il ou elle trouve utiles pour sa classe de français.

7.3.2 Les types de didacticiels

On trouve présentement sur le marché quatre différents types de didacticiels : les exerciseurs, les tutoriels, les jeux éducatifs et les simulations.

Chacun de ces didacticiels présentent des caractéristiques différentes. En voici quelques unes qui permettront à l'enseignant et à l'enseignante de mieux les reconnaître.

a) Les exerciseurs

Il s'agit d'un didacticiel d'apprentissage qui consiste à demander à l'élève d'appliquer et de mettre en œuvre des connaissances antérieurement acquises.

L'élève répond à la question posée. Il reçoit ensuite une réponse et un commentaire (très limité), en fonction de la réponse qu'il a donnée. Ces exercices ont pour but de renforcer des connaissances ou des habiletés acquises. Ils peuvent aussi améliorer ou automatiser certains apprentissages de base.

Actuellement, la plupart des exerciseurs pouvant être utilisés en français sont surtout conçus pour accroître, renforcer ou améliorer les connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques des élèves. Ces exerciseurs sont en fait des feuilles d'exercices de conception moderne.

b) Les tutoriels

Le tutoriel permet à l'élève de faire certains apprentissages par lui-même (une forme d'autodidactique). Généralement, ces apprentissages

sont répartis en leçons (étapes) que l'élève peut suivre jusqu'à l'atteinte de ses objectifs de départ. Considérant qu'en principe tout peut s'enseigner à l'aide de tutoriels, il faut s'attendre à ce que dans un proche avenir, on puisse trouver sur le marché tout une panoplie de tutoriels qui serviront d'outils supplémentaires à l'enseignant et à l'enseignante pour répondre, particulièrement, aux besoins des élèves doués ou en difficulté d'apprentissage. Les objectifs du tutoriel se situent au niveau de la connaissance et de la compréhension. Par exemple, un élève pourrait apprendre, à l'aide du tutoriel, ce qu'est l'idée principale d'un texte. Il pourrait ensuite apprendre comment faire pour trouver l'idée principale d'un texte, et ce, toujours à l'aide de ce tutoriel.

Les tutoriels ont aussi l'avantage de sécuriser l'élève à plusieurs niveaux. Il peut répéter la leçon, revenir à la leçon précédente ou avancer plus rapidement selon son degré de compréhension de la leçon.

c) Les jeux éducatifs

Dans la plupart des cas, ces didacticiels font aussi appel à des connaissances acquises antérieurement par l'élève.

Ces jeux ont l'avantage de permettre à l'élève d'utiliser ses connaissances dans un environnement attractif. Généralement, l'élève mettra en œuvre des stratégies de résolution de problèmes qui l'amèneront à «gagner» ou à «perdre», selon le degré de maîtrise des concepts (connaissances) ou de son habileté à réagir vite et de manière efficace (puisqu'il doit répondre dans un certain laps de temps).

d) Les simulations

Ces didacticiels présentent à l'élève un cadre réel comportant un problème à résoudre (McQuire, 1976). Il est amené à faire des recherches (enquête), à prendre des décisions, à poser des actions. Il reçoit des informations sur la façon dont la situation évolue (ou change) en réponse à ses actions.

Les simulations ont comme but essentiel de concentrer l'attention de l'élève sur les relations qui existent entre différents facteurs d'un système. Par exemple, l'extinction d'une espèce animale comme la baleine. Toutefois, si les simulations favorisent l'apprentissage inductif, l'enseignant ou l'enseignante pourra difficilement vérifier le cheminement des élèves concernés parce que les conditions d'apprentissage n'exigent aucun suivi véritable.

Conclusion

En terme de communication élève-ordinateur, il faut mentionner que les exerciseurs ne permettent à l'élève que de jouer un rôle très restreint, puisque la machine dispense de façon exclusive les connaissances (le savoir) que l'élève assimile passivement. Ce type de didacticiel est d'ailleurs beaucoup moins attractif que le tutoriel, le jeu éducatif ou la simulation qui, contrairement aux exerciseurs, laissent une plus grande autonomie à l'élève quant à ses apprentissages.

7.4 Le rôle de l'ordinateur dans la classe de français

En Alberta, il est rare de voir une classe de français homogène, c'est-à-dire une classe ayant des élèves de même calibre, de même compétence linguistique et langagière. En effet, au sein d'une classe de français, on peut retrouver quelques élèves doués, qui maîtrisent la langue de façon supérieure et qui n'éprouvent aucun problème de compréhension; des élèves moins doués qui ont certains problèmes d'apprentissage de la langue et enfin la majorité des élèves d'une classe qui sont de niveau moyen. Sachant que l'utilisation de l'ordinateur permet de favoriser l'individualisation et de faire progresser les apprentissages, il est évident que cette technologie peut s'avérer intéressante et efficace pour tous ces élèves, dans la mesure où l'enseignant et l'enseignante disposent de ressources nécessaires.

En général, les élèves développent une attitude positive vis-à-vis de l'ordinateur. En fait, il est probable que l'attrait de l'ordinateur puisse accroître la motivation chez bon nombre d'élèves.

7.4.1 Pour les élèves doués

L'ordinateur offre aux plus doués des opportunités d'apprentissage de niveau supérieur qui seraient normalement difficilement accessibles dans une classe où l'enseignant ou l'enseignante essaie d'abord de répondre à la majorité des élèves. Pour ces élèves qui trouvent les apprentissages pour élèves moyens trop faciles et les répétitions des concepts, les explications, etc. inutiles et ennuyantes, l'ordinateur peut jouer ce rôle de défi à relever. Il s'agit de permettre à cet élève d'avoir accès à des didacticiels qui répondent davantage à ses besoins d'apprentissage. Pour eux, l'ordinateur peut combler en partie un besoin d'enrichissement.

7.4.2 Pour les élèves en difficulté d'apprentissage de la langue

Pour les élèves éprouvant certaines difficultés d'apprentissage de la langue, l'ordinateur peut leur être très utile. En effet, ces élèves prennent généralement plus de temps que la moyenne à compléter un projet et accusent souvent certains retards dans leurs apprentissages. L'ordinateur peut leur permettre d'accroître la maîtrise de certains apprentissages élémentaires, susceptibles d'accélérer le rythme de leurs apprentissages et s'intégrer ainsi plus facilement à celui de la classe. L'ordinateur peut aussi les aider à mieux comprendre les objectifs d'apprentissage de la langue, obtenir de meilleures performances et, de cette façon, leur permettre de se sentir davantage valorisés dans leur milieu scolaire.

Pour ces deux types de clientèle, l'ordinateur procure l'avantage de pouvoir respecter le rythme d'apprentissage de l'élève. En effet, l'élève peut répéter une opération autant de fois qu'il le désire ou passer rapidement à l'étape suivante. En plus du pouvoir attractif que représente l'utilisation de l'ordinateur dans la classe de français, ces élèves développent une meilleure attitude et un meilleur comportement à l'égard du cours de français.

7.4.3 Pour les élèves moyens

C'est généralement la catégorie d'élèves oubliée pour toutes sortes de raison dont celle du nombre restreint d'ordinateurs mis à la disposition des enseignants et enseignantes. Pourtant, l'informatique dans les cours de français devrait être accessible à tous les élèves, puisque l'ordinateur sera omniprésent dans la vie quotidienne de ces futurs adultes. Si l'utilisation de l'ordinateur est motivante pour les élèves doués ou ceux en difficultés d'apprentissage, il en est de même pour la majorité des élèves. Si on réserve ou restreint l'utilisation des ordinateurs pour les élèves ayant des besoins spéciaux d'apprentissage, l'ordinateur ne risque-t-il pas de devenir un instrument de ségrégation?

Il importe donc que l'enseignant ou l'enseignante puisse avoir accès à un nombre raisonnable d'ordinateurs et de didacticiels. Une bonne gestion du temps d'utilisation de l'ordinateur pourra en maximiser l'utilisation par tous les élèves. Pourquoi, par exemple, ne pas permettre aux élèves d'utiliser certaines périodes du dîner pour consacrer davantage de temps à lire ou à écrire, à l'aide d'un ordinateur?

Pour l'ensemble des jeunes qui l'utilisent régulièrement, l'ordinateur peut avoir une influence positive sur leur **esprit de coopération** et sur leur **indépendance.** **Cette coopération** se manifeste dans une relation d'aide entre les élèves pour essayer de résoudre certains problèmes posés qui nécessitent parfois la conjugaison de plusieurs efforts humains. Quand on est deux ou trois élèves à interagir simultanément avec le même programme, il va de soi qu'on doive coopérer à la recherche de consensus. **Indépendance,** car il s'agit d'un dialogue entre un individu qui apprend et le didacticiel qui guide son apprentissage. Ces éléments sont très importants pour les élèves du niveau secondaire.

7.5 Où trouver des textes informatisés?

Actuellement, la quantité de didacticiels conçus spécifiquement pour développer des habiletés de lecture en français demeure restreinte. C'est là un domaine encore presque vierge qui sera, nul doute, exploité au cours des prochaines années. Généralement, ces didacticiels sont développés pour la compréhension de discours littéraires (compréhension de texte, vocabulaire) ou pour accroître la vitesse de lecture, par le biais d'exercices de lecture rapide.

Cependant, pour un enseignant ou une enseignante de français, il existe maintes occasions d'utiliser l'ordinateur et même, dans certains cas, la télévision, pour amener l'élève à lire et à comprendre divers types de discours informatisés.

En voici quelques exemples :

À la télévision (à condition d'avoir le cable), la lecture des activités communautaires, des informations régionales, nationales et internationales, le bulletin des sports, de la météo, de la bourse, les arrivées et les départs des avions, la promotion de certains produits, etc.

D'ici peu, les terminaux de type «Minitel» (France) ou «Alex» (Québec) auront envahi les foyers. Ces ordinateurs permettent à l'usager d'avoir accès à une foule d'informations, au courrier du coeur, de savoir quel chanteur ou quelle chanson est au palmarès des meilleurs succès; l'élève pourrait même lire les transactions effectuées dans son compte bancaire.

L'ordinateur est aussi présent dans les bibliothèques, l'élève sera d'ailleurs appelé à l'utiliser fréquemment pour effectuer ses recherches. Les fichiers manuels auteurs ou auteures/sujets/titres sont en voie de disparation. Sous peu, ils seront tous informatisés.

L'élève pourrait aller dans un grand magasin et demander au gérant pour voir quel genre d'informations son personnel est appelé à lire (contrôle d'inventaire, compte, contact intersuccursale, etc.). Dans le cas des immenses centres commerciaux (West Edmonton Mall, Centre Eaton à Toronto), on peut lire et questionner l'ordinateur pour s'orienter dans le centre.

Il y a aussi tout le courrier électronique qui permet à l'individu de lire une information, la rectifier ou y répondre de façon quasi instantanée. C'est en général le domaine de la bureautique. Il se peut que des élèves de 12e année aient l'occasion d'effectuer des stages pratiques dans des compagnies et avoir à utiliser le courrier électronique.

Par ailleurs, depuis quelque temps, certaines écoles se sont équipées d'un modem qui, relié à l'ordinateur, permet à une classe de communiquer localement ou même internationalement avec une autre classe équipée, elle aussi, d'un modem. C'est là l'occasion pour les élèves d'avoir des activités de compréhension et de production écrites réelles, authentiques, intéressantes, qui favoriseront le développement des habiletés linguistiques et langagières ainsi qu'une découverte de valeurs socioculturelles possiblement différentes. Par exemple, une classe de français de 10e année de Bonnyville pourrait, grâce à ce modem, correspondre avec une classe de Calgary, de Montréal ou de Maubeuge (France). Voir le projet canadien R.A.P.P.I.

À tour de rôle, les élèves d'une classe deviennent interlocuteurs et interlocutrices, alors qu'au contact suivant ils seront locuteurs et locutrices. Lorsqu'ils seront en situation de compréhension, ce sera pour eux l'occasion de découvrir un nouveau coin de pays, les goûts, les façons d'être et de faire de leurs correspondants étrangers. Ils découvriront de nouvelles expressions pour désigner une réalité, liront des poèmes, des nouvelles, composés par ces élèves. Ils pourront prendre connaissance de l'opinion de cette classe concernant un point d'actualité qui touche de près les deux groupes, s'informeront de divers événements qui se déroulent dans ce coin de pays, etc.

Beaucoup d'activités pédagogiques peuvent se greffer autour de cette correspondance, faisant suite à la lecture et à la production d'un discours informatisé.

En somme, il existe plusieures occasions signifiantes pour l'élève d'utiliser l'ordinateur à des fins de compréhension. Il importe cependant pour l'enseignant et l'enseignante de s'informer auprès des divers agents éducatifs de sa communauté à propos des ressources existantes, afin de promouvoir l'utilisation de l'ordinateur par les élèves dans le développement de leur habileté à lire et à comprendre un discours.

8. GRILLE D'OBJECTIVATION DE MA LECTURE DU VOLET COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Je suis capable de compléter la phrase suivante : «L'habileté à comprendre un discours écrit consiste à...»	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
2. Je peux identifier quelques variables qui pourront influencer le développement de l'habileté à comprendre un discours écrit dans ma salle de classe.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
3. Je peux reconnaître la différence entre les différents processus mentaux.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
4. Je peux clairement définir mon rôle dans le développement de la compréhension écrite.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
5. Je suis capable d'identifier les éléments indispensables d'une intention de communication en compréhension écrite.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
6. Je peux replacer dans l'ordre les différents étapes de la démarche pédagogique proposée en compréhension écrite.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
7. Je peux identifier les différents rôles que joue l'amorce.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
8. Je peux dire quels rôles joue l'objectivation dans le développement de l'habileté à comprendre un discours écrit.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
9. Je peux identifier dans la démarche pédagogique où se situe l'apprentissage des connaissances et des techniques lors de la lecture d'un discours.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout
10. Je peux identifier les similitudes existant entre le développement, le réinvestissement et l'évaluation de l'habileté à comprendre un discours écrit spécifique.	______Facilement ______Assez facilement ______Plus ou moins facilement ______Difficilement ______Pas du tout

BIBLIOGRAPHIE

LECTURE

Alberta Education, Curriculum Branch, **Le français à l'élémentaire : guide pédagogique, Langue maternelle**, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1987

Alberta Education, Language Services Branch, **Le programme de français au secondaire**, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1979

Alberta Education, Language Services Branch, **Essential Concepts, Skills and Attitudes for Grade 12**, version provisoire, Gouvernement de l'Alberta, 1987

Alberta Education, Language Services Branch, **Integrating Cultural Concepts into Second Language Instruction: A Case Study Approach**, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1985

Association Française pour la lecture, **Lire, c'est vraiment simple**, Paris M.D.I., 1982

Baulu-McWillie M., «L'approche globale : dernière nouveauté ou changement en profondeur», dans **Entre-nous** nº 24

Bellack A. et al, **The Language of the Classroom**, New York: Teacher College Press, 1966

Bloom et al. (1956), **Taxonomie des objectifs pédagogiques**, tome 1, domaine cognitif, traduit par M. Lavallée Québec, Les Presses de l'Université du Québec, version française, 1975

Bullock, Sir Alan, **A Language for Life**, Her Majesty's Stationery Office, 1975

Carlos Y., «Apprendre à lire à quatorze ans», dans **Liaisons**, mars 1982

Carey Stephen T., **Reading Comprehension in First and Second Language of Immersion and Francophone Students**, dans Canadian Journal for Exceptional Children, vol. 3, nº 4, 1987

Chall Jeanne, **Learning To Read, The Great Debate**, Toronto, McGraw-Hill, 1977

Chamberland P., «Le programme de français est-il implanté?», dans **Liaisons**, mai 1986

Coste D. et al, **Niveau-seuil**, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976

Coste D. et Galisson R., **Dictionnaire de didactiques des langues**,Paris. Hachette, 1976

Danks J.H., **Comprehension in Listening and Reading : Same or Different**, Reading and Understanding, Edited by J.H. Danks and K. Pezdek. Neward : Delaware 1980

Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellesi J.B. et Mevel J.P., **Dictionnaire de linguistique**, Paris, Larousse, 1973

Escarpit R., **L'écrit et la communication**, Paris, P.U.F., «Que sais-je?», 1984

Estienne F., **Lecture et dyslexie**, Paris, Ed. Universitaires, 1971

Evans K.M., **L'action pédagogique sur les attitudes et les intérêts**, Paris, Ed. ESF, 1970

Foucambert J. et J. André, Atel I, **La lecture fonctionnelle et dynamique**, Paris, OCDL-SERMAP, 1977

Foucambert J., **La manière d'être lecteur**, Paris, OCDC, 1976

Gaouette D., **Document sur la lecture**, Sherbrooke, Commission scolaire de Sherbrooke, 1986

Gaouette D., et Tardif F.J., «Quelles sont les stratégies utilisées par un lecteur en difficulté?», dans **Vie pédagogique**, Juin 1986

Gaouette D., «Comment le lecteur en difficulté devrait-il utiliser ses connaissances antérieures», dans **Vie pédagogique**, Novembre 1986

Genesee Fred, **Learning Through Two Languages**, Studies of Immersion and Bilingual Education, Newbury House Publishers, Cambridge, Massachussetts, 1987

Ginguay M., et Lauret A., **Dictionnaire d'informatique**, Paris, Ed. Masson, 1982

Goodman K., **A Linguistic Study of Cues and Miscues in Reading**. Theoretical Models and Processes of Reading. Ed. by Singer and Ruddell. Newark: Delaware, p. 129–134, 1985

Goodman K.S., «Reading: a Psycholinguistic Guessing Game», dans **Journal of Reading Specialist**, Vol. 6

Goodman, Kenneth S. et Niles, Olive S. **Reading Process and Program**, Commission on the English Curriculum National Council of Teachers of English, 1975

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, **La lisibilité des textes destinés aux élèves du primaire : guide pratique pour les auteurs de manuels scolaires**, 1982

Gouvernement du Québec, Programme d'études, Secondaire, **Français langue maternelle**, formation générale. Québec, Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, 1981

Gouvernement du Québec, guide pédagogique, secondaire français, **Les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production des discours**, Fascicule 1 : De la théorie à la pratique, Québec, Ministère de l'Éducation, 1985

Gregoire J., «Vivre la lecture pour développer le goût de lire», dans **Le goût de lire**, L'École fondamentale, Namur, Belgique, Ed. scolaires Érasme, septembre-octobre 1985

Greiss R. et Boivert M., **La littérature et le jeune Québécois**, Ed. Guérin,

Grunderbeek, Nicole Van, et Martinez J.P., «Pour un modèle d'apprentissage et d'enseignement de la lecture», dans **Les dossiers de l'éducation**, n° 1, 1982

Guilford J.P., **Creative Thinking in Children at the Junior-High School**

Guiot J., «Ce qu'en disent certains auteurs», dans **Le goût de lire**, septembre-octobre 1985

Held J., **L'enfant, le livre et l'écrivain**, Ed. Scarabée (pédagogiques nouvelles), 1984

Holmes J.A. and H. Singer. «Basic Assumptions Underlying the Substrata-Factor». **Theoretical Models and Processes of Reading, Second Edition**. Ed. by H. Singer and R.B. Ruddell. Newark, Del.: International Reading Association, 1976

Hould R., **Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, 1er partie, Description des habitudes de lecture**, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, 1980

Hould R., **Les habitudes de lecture des élèves du secondaire, 2 e partie, Développement des habitudes de lecture au secondaire**, Québec, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation. (collection «SREP», 1981)

Huard, Conrad, **Comment développer une pédagogie centrée sur le développement d'une compétence? L'expérience, peut-on l'acquérir à l'école, ou doit-on attendre d'être en dehors de l'école?**, Échange, Vol XV, nº 1, automne 1987

Krashen Stephen D., **Inquiries and Insights**, Hayward CA, ed. Alemany Press, 1985

Laframboise Y., «La lisibilité», dans **Québec français**, décembre 1978

Laframboise Y., «La compréhension en lecture» dans **Québec français**, p. 15-17, juin 1974

Landsheere G. de , **Le test de closure**, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1973

Leide, John E. et coté, **La lecture et la pensée formelle chez les adolescents du secondaire V**, Asted, 1986

Levasseur-Ouimet F., **Dynamique de la littérature au secondaire**, Thèse de doctorat, Department of Secondary Education, The University of Alberta, Automne 1982

Lobrot M., **Lire**, Paris, Ed. ESF, 1983

Maltais M., **Le questionnement de textes et les niveaux de compréhension**, Québec, Ed. Ville-Marie: PPMF/Laval, 1983

Milot, Jean-Guy, «Comment situer le texte littéraire dans le dynamique de la communication», dans **Québec français**, nº 45, Québec, p. 72-73, mars 1982

Ouelette, Louis M., «Objectivation Évaluation», dans **Liaisons**, Vol. 6, nº 3, mars 1982

Pagé, Michel, **Lecture et interaction lecteur-texte, Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture**, dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, p. 31-71, 1985

Paquette C., «Pour un apprentissage signifiant de la lecture», dans **L'école coopérative**, octobre 1974

Paquette, **Vers une pratique de la pédagogie ouverte**, Laval, Ed. NHP, 1976

Paré A., **Créativité et pédagogie ouverte**, Tomes 1, 2 et 3, Laval, Ed. NHP, 1977

Pelchat R., «Trois façons d'être lecteur», dans **Québec français**, décembre 1979

Piatteli-Palmarini M., **Théories du langage, théories de l'apprentissage : Le débat entre J. Piaget et N. Chomsky**, Paris, Ed. du Seuil,

Remond G. et F. Richardeau, **Je deviens un vrai lecteur**, Paris, Retz., 1978

Robert J.M., **Besoins langagiers et systèmes intermédiaires stabilisés : Essai de dégagement des besoins langagiers par l'interlangue**, Publications universitaires Européennes, série XXI: Linguistique, Vol. 21, 1984

Rondal J.A., **Langage et communication**, Bruxelles, Belgique, Ed. Pierre Mardago, 1978

Roulet E., **Cours de linguistique générale: Les langues dans le temps et dans l'espace**, Paris, Ed. Hathier, 1975

Sarrasin, Robert, «L'objectivation et le développement des habiletés langagières», dans **Liaisons**, Vol. 6, nº 3, mars 1982

Smith F., **Reading Without Nonsense**, New York, Ed. Teachers College Press, 1979

Smith, Frank, **Comment les enfants apprennent à lire**, Paris, Mondia, 1980

Smith F., **La compréhension et l'apprentissage**, traduction et adaptation de Alain Vézina, les éditions HRW, Montréal, 1979, Comprehension and Learning, 1975

Tardif J., **L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique**, Sherbrooke, Ed. Université de Sherbrooke, PPMF/Sherbrooke, 1983

Ters F., **Orthographe et vérités**, Paris, Ed., E.S.F., 1973

Toresse B., **La nouvelle pédagogie du français**, tome 1: les activités de communication, partie III: la nouvelle pédagogie de la lecture, Paris, O.C.D.L., 6e édition 1978 (1ère édition en 1973)

Toresse B., **La nouvelle pédagogie du français**, tome 3: décloisonnement et globalisation, Paris, O.C.D.L., 3e édition 1979 (1re édition en 1976)

Torrance E.P., **Encouraging Creativity in the Classroom**, 1970

Valiquette, Josée , **Les fonctions de la communication. Au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle.** Québec, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation du Québec, 1979

AUTRES RÉFÉRENCES

Dubé C. et J.G. Milot, **Textes & Contextes 3**, Ed. Mondia, 1984

Gélinas, G., **Bousille et les Justes**, Graficor, Québec, 1981

Hugo, V., **Les misérables**, Hatier, Paris

Hugo, V., **Notre Dame de Paris**, Hatier, Paris, 1967

Hugo, V., **Quatre-Vingt-Treize**, Hatier, Paris, 1974

Mackay C. et M. Hewitt, **Un été inoubliable**, Ed. du Remue-Méninge, Québec, 1983

Martel, S., **Surréal 3000**, Ed. Héritage, Québec, 1980

Pelletier G., **Français 5, Guide pédagogique 1ère partie**, Lidec, 1987

Roy, G., **Bonheur d'occasion, Les collections 10/10, Les messageries ADP.. 1977**

Rousselle J., **Parcours I**, Ed. C.E.C. Inc., 1983

Rousselle J., Desrochers-Meury H., M. Monette et N. Robillard, **Parcours II**, Ed. C.E.C. Inc., 1983

Rousselle J., M. Bourdeau et M. Monette, **Repères 4** , Ed. C.E.C. Inc., 1986

Sautereau, F., **Prisonniers des médias**, Ed. de l'Amitié - G.J. Rageot, Paris, 1983

Sernine, D., **La cité inconnue**, Ed. Paulines, Québec, 1982

Troyat, H., **La neige en deuil**, Ed. J'ai lu, Paris, 1952

Turcotte, D., **L'Anse-aux-Mouques**, Ed. la Liberté Inc. Québec, 1985

Vacher A., **La part du loup**, Ed. La Presse, Québec, 1984

ANNEXES

INTRODUCTION

Cette partie du guide porte exclusivement sur la présentation de leçons types. Elles illustrent la façon d'articuler des activités de communication en fonction de la démarche pédagogique expliquée précédemment dans ce guide d'enseignement.

Pour les besoins de ces leçons types, l'enseignant ou l'enseignante trouvera des activités pour chacun des trois modules :
communication orale (production/compréhension), lecture et écriture.

Chaque volet du guide d'enseignement présente donc une série de leçons types qui ne sont toutefois pas développées. Seule la leçon type concernant directement le module traité dans un volet, est développée en détail (ex : la lecture). À cette leçon type sont greffées deux esquisses de leçon type qui exploitent les deux autres volets (ex : écriture, compréhension orale). Ceci, dans le but d'aider l'enseignant ou l'enseignante à visualiser l'exploitation d'un thème, non seulement par le développement d'une seule habileté, mais plutôt en intégrant ce thème, dans la mesure où l'intérêt est maintenu chez l'élève, au développement d'une seconde ou d'une troisième habileté.

Ainsi dans le volet **lecture** ,il y a deux leçons types développées en détail : une pour la 7e année, l'autre pour la 12e année. À chacune de ces 2 leçons types se greffent 2 esquisses de leçons types pour le développement de deux autres habiletés.

Dans le volet **communication orale,** il y a deux leçons types développées en détail : une pour la 8e année (compréhension orale), l'autre en 11e année (production orale). À chacune de ces 2 leçons types se greffent 2 esquisses de leçons types pour le développement de deux autres habiletés.

Enfin, dans le volet **écriture,** il y a deux leçons types développées en détail : une pour la 9e année, l'autre pour la 12e année. À chacune de ces deux leçons types se greffent 2 esquisses de leçons types pour le développement de deux autres habiletés.

On peut donc constater que le guide d'enseignement contient 6 leçons types détaillées et 12 esquisses de leçons types. Nous avons cherché à répartir ces leçons types sur

l'ensemble du secondaire afin de rejoindre le plus d'enseignants et enseignantes possibles quant à ces exemples. De plus, elles peuvent être adaptées par l'enseignant ou l'enseignante à un autre niveau ou à une autre clientèle. Bien sûr, l'ensemble des leçons types ne sont là qu'à titre d'exemples et par conséquent, à titre de suggestions. Elles respectent intégralement la démarche pédagogique préconisée. Cependant, il faut comprendre que même détaillée, une description écrite d'une situation d'apprentissage ne peut que partiellement refléter la dynamique d'une salle de classe.

Pour l'enseignant ou l'enseignante, l'important sera d'utiliser ces leçons types comme modèles pour articuler les différentes situations de communication proposées dans son matériel didactique ou par ses élèves.

GUIDE D'ENSEIGNEMENT

Leçons types

	7	8	9	10	11	12
VOLET LECTURE	complète	X	X	X	X	complète
VOLET COMMUNICATION ORALE	X	p.o. complète	X	p.o complète	X	X
VOLET ÉCRITURE	X	X	complète	X	complète	X

- complète = leçon type comprenant toutes les étapes en détail
- X = esquisse de leçon type

LEÇON TYPE

LECTURE

Clientèle : 7e année immersion

Matériel utilisé par cet exemple de leçon type : Textes et Contextes 1 (Mondia 1982) et **Parcours I** (CEC 1983), ancienne version.

Situation de communication : Le monde des animaux

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**
La période de nidification chez les oiseaux

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**
S'informer sur le sujet

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (Ces objectifs d'apprentissage seront à évaluer)

- **Habileté à développer :**
  Lire des discours informatifs : des articles d'encyclopédie

- **Processus mental à utiliser :**
  Regrouper de l'information

  Pour regrouper l'information, l'élève devra utiliser d'autres processus mentaux regroupant divers objectifs spécifiques relatifs à l'habileté à développer, tels que le repérage et la sélection d'information.

- **Objectifs spécifiques à utiliser :**

- **Répérer l'information,** c'est-à-dire :
  - identifier le sujet d'article;
  - identifier les informations contenues dans le discours qui se rapportent à la nidification.

- **Sélectionner : choisir des informations pertinentes,** c'est-à-dire :
  - sélectionner les principaux faits rapportés qui sont reliés à la nidification
  - choisir les mots/groupes de mots qui servent à préciser les faits.

- **Regrouper : grouper des informations (faire des liens, synthétiser),** c'est-à-dire :
  - dire, s'il y a lieu, ce que rappellent ou évoquent pour lui les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans l'article;
  - résumer l'essentiel de l'information dans chacun des aspects abordés;
  - comparer la période de nidification du fou de bassan à celle d'un autre animal ou de l'être humain.

d) **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques** (ces objectifs d'apprentissage ne sont pas à évaluer)

Ces objectifs d'apprentissage sont identifiés par l'enseignant ou l'enseignante comme hypothèses de travail pour l'étape «connaissances et techniques». Ce sera pendant l'objectivation qu'il prendra conscience des éléments sur lesquels les élèves auront besoin de revenir discuter ou même approfondir. Ils auront été identifiés en rapport avec la première activité, puisque les textes sont connus à l'avance par l'enseignant ou l'enseignante, à moins qu'il ne s'agisse d'articles de revue ou d'encyclopédie amenées par les élèves. Cette liste pourra être ajustée par l'enseignant ou l'enseignante pendant l'objectivation, puisque ces objectifs doivent faciliter la compréhension du texte par l'élève et par conséquent répondre à ses besoins.

e) **Identification des éléments déclencheurs**

Il est important que l'enseignant et l'enseignante identifient quelques éléments déclencheurs susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de stimuler l'intérêt des élèves.

En voici quelques uns à titre d'exemples :

- <u>vidéo</u> : la série **Nos oiseaux, petits et grands,** s'adresser à l'O.N.F.;

- <u>des articles de journaux ou de revues</u> : «Vidéo-Presse» de septembre 1977 à juin 1978 et de septembre 1983 à juin 1984 un article à tous les mois sur différents oiseaux ainsi que 6 articles répartis entre septembre 1987 et juin 1988;
- <u>document audio</u> : **Parcours 1**, cassette 1, une production orale informative intitulée **Une journée chez les oiseaux;**
- <u>personne-ressources</u> : une personne de la communauté qui est ornithologue amateur pourrait être invité à parler aux élèves,etc.

f) Identification des activités à réaliser

<u>Activités de lecture</u>

Développement : **Les Fous de bassan (Textes et Contextes 1)** p. 69 et 70

Réinvestissement : **Existe-il un langage des animaux (Parcours 1)** p. 6 et 7 ancienne version

Évaluation : **Quand votre cheval vous parle (Parcours 1)** p. 10 et 11 ancienne version

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (Première activité)

1. AMORCE

a) Susciter de l'intérêt chez les élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication

En guise de déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourra visionner des diapositives sur quelques oiseaux de la région. Suite à ce visionnement, il pourra susciter une discussion couvrant plusieurs aspects de la vie des oiseaux, à partir de questions ou de pistes telles que :

- Pouvez-vous identifier quelques uns des oiseaux présentés?
- Si vous désirez observer des oiseaux dans votre ville, votre village, où irez-vous?
- Quels sont les oiseaux les plus fréquents de notre environnement?

- Y a-t-il des élèves qui ont des oiseaux à la maison? Si oui, pouvez-vous nous parler un peu de leurs habitudes quant à leur nourriture, sommeil, etc.
- Y a-t-il des élèves qui nourrissent les oiseaux sauvages l'hiver? Si oui, pourquoi?

Une alternative à cette amorce pourrait être l'activité suivante :

Demander aux élèves d'observer des moineaux, ces oiseaux communs et facilement accessibles, et de rapporter leurs découvertes dans une discussion de classe quelques jours ou quelques semaines plus tard. Les élèves gardent leurs observations dans un cahier.

Une fois l'intérêt suscité, l'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à formuler une intention de communication. (Cette intention peut être prédéterminée par l'enseignant ou l'enseignante dans sa planification [phase 1] et proposée à l'élève ou décidée ensemble).

b) Proposer l'activité de lecture et identifier/communiquer les objectifs d'apprentissage

Lire un texte informatif sur la nidification des oiseaux et comparer celle-ci à celle d'un autre animal ou d'un humain.

c) S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires pour réaliser l'activité

Avant que les élèves entreprennent de réaliser l'activité, l'enseignant ou l'enseignante doit vérifier s'ils possèdent un bagage de connaissances suffisant (minimal) sur le sujet et un bagage linguistique suffisamment développé pour faciliter la compréhension des textes qu'ils auront à lire. Cela ne signifie pas que l'enseignant ou l'enseignante doive relever tous les mots que les élèves sont susceptibles de ne pas comprendre.

Dans certains cas, il peut donc s'avérer nécessaire de trouver une activité qui apportera aux élèves les connaissances préalables que l'enseignant ou

l'enseignante aura identifiées, afin de favoriser une meilleure compréhension du texte.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (première activité)

L'élève lira silencieusement le texte **Les Fous de bassan (Textes et contextes 1**, p. 69) et comparera à la nidification de l'oiseau à celle d'un autre animal ou d'un être humain.

Consignes :
L'enseignant ou l'enseignante s'assurera de donner aux élèves toutes les consignes nécessaires à la bonne réalisation de cette activité. Quelle forme prendra cette comparaison? L'enseignant veut-il avoir les éléments sélectionnés dans le texte dans une colonne et la comparaison dans une autre? Une illustration suffira-t-elle? Les élèves désirent-ils avoir plusieurs choix quant à la forme de leur travail? Il est important de se rappeller que ce qui sera évalué sera la compréhension du texte par l'élève.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :
- le bilan de la lecture
- les moyens (stratégies) utilisés pour comprendre le texte

a) **Le bilan de la lecture** pourra s'effectuer à l'aide de pistes suggérées par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul. Voir l'exemple d'une grille d'objectivation à la page suivante.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

L'enseignant ou l'enseignante amènera les élèves à identifier à l'aide de pistes ou de questions ; les moyens utilisés pour comprendre le texte :
- Est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre le contenu de l'article?

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON
- j'ai identifié le sujet de l'article - j'ai identifié l'intention du locuteur - j'ai identifié les informations contenues dans le discours et les aspects traités - j'ai identifié les principaux faits rapportés - j'ai choisi les mots/groupes de mots qui servent à préciser les faits - j'ai identifié les informations qui sont nouvelles pour moi - j'ai choisi, dans l'article, les éléments qui ont suscité son intérêt - je peux dire ce que rappellent ou évoquent pour moi les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans l'article - je peux identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours - je peux résumer l'essentiel de l'information dans chacun des aspects abordés		
- je peux comparer la nidification du Fou de Bassan à celle d'un autre animal ou d'un humain		

- Y a-t-il des mots ou des expressions que tu n'as pas compris? Comment as-tu fait pour en découvrir le sens?
- Comment as-tu organisé ton travail? Brouillon? Directement en colonne? Tu as souligné dans le texte?
- Tu as discuté avec ton père, ta mère sur les caractéristiques d'un chien, d'un oiseau? Tu t'es servi de tes expériences personnelles?

Il est préférable de faire cette partie de l'objectivation en groupe parce que les stratégies utilisées différent énormément d'un élève à l'autre et que le partage de ces façons de faire bénéficiera à l'élève en accroissant son répertoire de stratégies de lecture.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES** (les connaissances et les techniques identifiées ne seront pas évaluées)

Au cours de l'objectivation, l'enseignant ou l'enseignante aura identifié auprès des élèves certaines connaissances ou techniques qui répondent à un besoin et peuvent favoriser une meilleure compréhension du message chez l'élève. L'enseignant ou l'enseignante pourra aussi les amener à observer et à déduire des règles relatives à des cas d'orthographe d'usage ou d'orthographe grammaticale au programme d'études(voir à cet effet la démarche proposée dans le module **Écriture : l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale**), ainsi que le développement de certaines techniques.

Connaissant à l'avance le contenu du texte, que les élèves auront à lire lors de cette première activité, l'enseignant ou l'enseignante pourra retenir certains objectifs sélectionnés au préalable lors de sa planification (voir : **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques**). Dans le cas contraire, s'il s'agit d'un texte apporté par l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra se hasarder à en sélectionner, mais il devra par la suite en vérifier la présence dans ce texte. **Il sera très important d'être attentif aux besoins des élèves et de modifier en conséquence sa liste d'objectifs.**

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (Deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre activité similaire pourrait être proposée.

Une nouvelle activité de lecture sera proposée à l'élève, (la lecture du texte **Existe-il un langage des animaux, Parcours 1**, p. 6 ancienne version) afin de lui permettre

de **renforcer** ses **acquis** et de **le rassurer** quant au développement de son habileté à lire et à comprendre des articles d'encyclopédie pour la jeunesse ou de revue.

La phase de réinvestissement comprend :

AMORCE RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ OBJECTIVATION ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (le sujet ou l'événement peut être **semblable** ou **différent** de la **première** activité)
Le langage des animaux

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la première activité)
S'informer sur un sujet

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les **mêmes** que lors de la **première** activité **sauf** les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques qui pourront être différents)
1) **même** habileté à développer
2) **même** processus mental
3) **mêmes** objectifs spécifiques
4) **nouvelles** hypothèses quant aux connaissances et aux techniques, selon les possibilités du texte

d) **Identification d'une activité à réaliser (peut être semblable ou différente** de celle planifiée au départ)
L'élève lira le texte informatif **Existe-il un langage des animaux?** afin de comparer l'usage du langage chez le pinson et la poule à celui d'un autre animal ou d'un humain.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**
Demander aux élèves d'observer s'il existe une communication entre les oiseaux puis partager ensemble le résultat de leurs observations.

Faire réfléchir les élèves sur la signification et l'origine des expressions suivantes :
avoir une tête de linotte. avoir une cervelle d'oiseau, avoir du plomb dans l'aile, être gai comme un pinson, être le dindon de la farce, être poule mouillée, tirer de la patte
ou de proverbes :
faute de grives, on mange des merles; petit à petit, l'oiseau fait son lit; une hirondelle ne fait pas le printemps.

b) **Proposer l'activité de lecture à réaliser et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage.**
lire un texte informatif sur le langage des oiseaux afin de le comparer à celui d'un autre animal ou d'un humain. Communiquer les objectifs.

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Lire silencieusement le texte **Existe-il un langage des animaux? (Parcours 1,** p. 6 ancienne version) afin de comparer l'usage du langage chez le pinson et la poule à celui d'un autre animal ou d'un humain.

3. OBJECTIVATION (**même** principe que lors de la première activité)

L'objectivation s'effectue en deux parties :
- le bilan de la lecture
- le retour sur les moyens utilisés pour comprendre le texte et répondre à l'intention de communication

a) **Le bilan de la lecture** pourra s'effectuer à l'aide d'une grille d'objectivation (lue ou écrite),facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON	PAS TOUT À FAIT
- J'ai identifié le sujet de l'article - J'ai sélectionné dans le texte l'information qui se réfère à la période de nidification - J'ai repéré plus de 6 informations concernant la période de nidification - J'ai fait ma comparaison avec un animal - J'ai fait ma comparaison avec l'être humain - J'ai utilisé au moins 6 informations d'un autre animal ou de l'être humain - Ma comparaison contient suffisamment d'informations - Ma comparaison contient des informations pertinentes - Les informations de ma comparaison sont objectives			
- Je peux comparer le langage du pinson et de la poule à celui d'un autre animal ou de l'être humain			

Les élèves discuteront aussi du texte de façon générale.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte et pour répondre à l'intention de communication. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à les identifier à l'aide de pistes ou de questions telles que:

- Quels problèmes avez-vous rencontré dans ce texte?
- Quelles solutions avez-vous trouvées?
- Tu as travaillé avec Laura une camarade de classe parce qu'elle a un chien depuis longtemps? Parle-moi de l'aide qu'elle t'a apportée?
- Quelle autre solution aurais-tu utilisée si Laura n'avait pas été ici?

Il est préférable de faire cette partie de l'objectivation en groupe, parce que les stratégies utilisées diffèrent énormément d'un élève à l'autre et que le partage de ces façons de faire bénéficiera à l'élève en accroissant son répertoire de stratégies de lecture.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES

(ces connaissances et ces techniques ne seront pas évaluées)

Contrairement à l'habileté à produire un discours où tous les objectifs, quant aux connaissances et aux techniques, doivent être identiques d'une activité à l'autre, il en est autrement lors du développement de **l'habileté à comprendre un discours.** En effet, puisqu'en compréhension, les connaissances et les techniques font partie en réalité des stratégies ou des moyens pouvant aider l'élève à mieux comprendre le sens d'un discours, il serait inadéquat de demander à l'enseignant ou à l'enseignante d'utiliser les mêmes objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques formulés lors de la première activité; **l'enseignant ou l'enseignante en sélectionnera des nouveaux (au cours de l'objectivation), en fonction des textes utilisés lors de la seconde activité, pouvant répondre à un besoin identifié par l'élève ou qu'il ou elle jugera pertinent pour faciliter la compréhension du discours.**

Dans ce deuxième texte, l'enseignant ou l'enseignante pourrait conserver l'objectif qui a trait à l'observation des verbes à l'infinitif lorsque précédés des prépositions **à, de, pour et sans,** puisque le texte en contient plusieurs.

L'enseignant devra abandonner l'objectif qui a trait au préfixe **re** puisque le texte **Existe-t-il un langage des animaux?** n'en contient aucun.

L'enseignant pourrait être amené à couvrir la technique du fichier des auteurs et du fichier des titres si un élève curieux (il y en a beaucoup) cherche à savoir à quoi sert la référence à la fin de l'article. Il est aussi possible que ce soit l'enseignant qui ait provoqué la question en demandant comment découvrir le nom d'un auteur pour un article, un livre, un extrait.

PHASE 4. ÉVALUATION (Troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève est prêt à être évalué (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une dernière activité, à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à lire des articles d'encyclopédie pour la jeunesse ou de revues, le processus mental requis pour le développement de cette habileté et s'il est capable de réaliser son intention de communication.

Pour réaliser la phase EVALUATION, l'enseignant ou l'enseignante devra répéter les étapes suivantes :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'objectivation du discours par l'élève est remplacée par **l'évaluation** de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante.
Rappelons que les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques **ne feront pas partie de cette évaluation,** puisqu'ils sont des MOYENS ou des stratégies pour amener l'élève à mieux comprendre un discours.

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (l'événement ou le sujet peut être **semblable** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)
Le comportement animal

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors des **première** et **seconde** activités)
S'informer sur un sujet

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

1) **même** habileté à développer
2) **même** processus mental
3) **mêmes** objectifs spécifiques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être semblable ou différente de celle planifiée au départ)
L'élève lira le texte informatif **Quand votre cheval vous parle** (**Parcours** 1, p. 10 et 11 ancienne version) afin de comparer le langage utilisé par le cheval dans certaines situations avec celui que l'élève utiliserait généralement placé dans les mêmes situations (au moins 4 occasions).

e) **Objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques**
Pour cette activité d'évaluation, aucun objectif d'apprentissage relatif aux connaissances et aux techniques n'a été retenu puisqu'ils ne sont pas à évaluer.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt de l'élève et l'amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

Visionnement d'une compétition hippique se déroulant au Canada, d'un extrait de film tel que **L'appel de la forêt, Un homme parmi les loups,** etc., sur le comportement animal.

b) **Proposer l'activité de lecture à réaliser et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

L'élève lira le texte informatif **Quand votre cheval vous parle** (**Parcours** 1, p. 10 et 11 ancienne version) afin de comparer le langage utilisé par le cheval dans certines situations avec celui que l'élève utiliserait généralement placé dans les mêmes situations (au moins 4 occasions).

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires pour réaliser l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève lira silencieusement le texte **Quand votre cheval vous parle** **(Parcours 1, p. 10 et 11)**, afin de comparer le comportement du cheval indiquant qu'il comprend le cavalier, à celui d'un autre animal ou d'un humain.

Consignes :
L'enseignant ou l'enseignante s'assurera de donner aux élèves toutes les consignes nécessaires à la bonne réalisation de cette activité. Quelle forme prendra cette comparaison? L'enseignant veut-il avoir les éléments sélectionnés dans le texte dans une colonne et la comparaison dans une autre? Une illustration suffira-t-elle? Les élèves désirent-ils avoir plusieurs choix quant à la forme de leur travail? Il est important de se rappeller que ce qui sera évalué sra la compréhension du texte par l'élève.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser la grille d'observation suivante ou en construire une autre.

NOM DE L'ÉLÈVE ____________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT		PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a identifié le sujet de l'article	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	5 (4) 3 2 1 0
• L'élève a sélectionné dans le texte l'information qui décrivent les situations amenant le cheval à utiliser son langage	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	25 (20) 15 10 5 0
• L'élève a repéré 4 comportements spécifiques du cheval qui sont l'équivalent d'une communication.	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	25 (20) 15 10 0
• La comparaison de l'élève contient suffisamment d'informations.	• Toujours • souvent • parfois • rarement • jamais	S	X	25 (20) 15 10 0
• La comparaison de l'élève contient des informations pertinentes	• Toujours • souvent • parfois • rarement • jamais	S	X	15 (12) 9 6 3 0
• Les comparaisons de l'élève sont objectives	• Toujours • souvent • parfois • rarement • jamais	S	X	5 (4) 3 2 1 0
			Performance de l'élève : 80/100	
• L'élève a réussi à regrouper l'information sur le langage utilisé par le cheval dans certaines situations et à en faire une comparaison avec le langage de l'être humain placé dans des conditions semblables.	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	82 - 100 (79 - 81) 61 - 78 41 - 60 0 - 40	

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à lire des messages publicitaires (12e année)

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant et à l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite qu'ils auront fixé quant à l'habileté à développer. Ils jugeront ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

PRODUCTION ÉCRITE* d'un discours expressif (7e année immersion) (ÉCRITURE)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à lire un discours informatif, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il peut continuer à poursuivre dans l'immédiat le thème **Le monde des animaux** afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à écrire un discours expressif dans le but de faire connaître leur opinion à quelqu'un sur un sujet lié à l'actualité (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème qu'ils trouveraient répétitif ou ennuyant à poursuivre, l'enseignant ou l'enseignante pourra changer carrément de sujet.

Voici à titre d'exemple l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «compréhension écrite d'un discours informatif».

Cet exemple qui demeure à titre suggestif, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il peut intégrer les diverses habiletés du programme.

Situation de communication : Le monde des animaux

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

L'impact des pluies acides sur la vie animale

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en ÉCRITURE (production écrite) veuillez vous référer au volet **Écriture : leçons types.**

b) Identification d'une intention de communication à satisfaire

Exprimer ses goûts ou ses sentiments

c) Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la production écrite d'un discours

1) **Habileté à développer :**

   Écrire un discours expressif

2) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

   Utiliser des objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à produire un texte expressif pour satisfaire son intention de communication.

3) **Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser :**

   Utiliser des objectifs d'apprentissage fixés au programme, relatifs aux connaissances et aux techniques.

d) Identification des éléments déclencheurs

Penser à organiser un jeu rapide dans lequel les élèves auraient à identifier le plus d'agents de pollutions possibles. La liste la plus longue gagne; on partage ensuite l'information.

e) Identification des activités à réaliser

Activités de production écrite

Développement : L'impact des pluies acides sur la vie animale

Réinvestissement : l'extinction de certains espèces, ou
la survie artificielle de certaines espèces, ou
l'utilisation de substance animale dans la fabrication des vêtements.

Évaluation : l'utilisation des animaux pour la recherche.

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (Première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Proposer l'activité de production écrite et identifier ou communiquer des objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier un public-cible :** le premier ministre

d) **Choisir les moyens de diffusion :** une lettre

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (première activité)

L'élève adressera au Premier ministre canadien une lettre exprimant ses sentiments sur la pollution infligée à la vie animale par les pluies acides.

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer, à l'aide de pistes fournies pour l'enseignant ou l'ensiegnante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra montrer aux élèves de «nouvelles» connaissances et techniques (en fait, ces connaissances et techniques auront déjà été observées l'année précédente par les

élèves), à partir d'exemples d'erreurs communes relevées, lors de son travail auprès de chaque élève. Par exemple, en écrivant au tableau certaines phrases des élèves, l'enseignant ou l'enseignante pourra intégrer les «nouvelles» connaissances par le biais d'une démarche inductive de la grammaire.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire sa lettre au propre avec les modifications qui s'imposeront, pour le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte, en tenant compte du public cible (premier ministre)et du mode de diffusion choisi (lettre).

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible. Dans le mesure du possible, il serait bon que l'élève obtienne une rétroaction de ses lecteurs ou lectrices.

Avant d'effectuer l'envoi de sa lettre, l'élève peut l'avoir lue à d'autres élèves et poser quelques questions telles que :

- Est-ce que mon texte vous informe bien sur l'impact de la pollution ou de la modification de l'environnement sur la vie animale?
- Est-ce que mes informations sont présentées clairement?
- Est-ce que mes sentiments sont exprimés clairement?
- Etc.

Après l'étape de communication, tout comme lors de l'étape d'objectivation, à partir de certaines copies de lettres qu'il aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : le pluriel des mots en al/aux, ail/aux).

PHASE 3 : RÉINVESTISSEMENT (Deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre activité similaire pourrait être proposée, en conservant la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que lors de la **première** activité.

Pour réaliser le réinvestissemnt, l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes suivantes :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ
OBJECTIVATION
COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Situation de communication : Le monde des animaux

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (L'evénément ou le sujet peut être **semblable** ou **différent** de la première activité)
   - la survie du Grand Bison d'Amérique
   - la chasse aux bébés phoques
   - l'utilisation de diverses ressources animales dans la fabrication de nos vêtements

   Proposer les trois sujets, afin d'offrir des choix aux élèves et de maintenir l'intérêt de l'auditoire.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors de la première activité)

   exprimer ses sentiments, ses goûts

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les mêmes que lors de la première activité)
   1) même habileté à développer
   2) mêmes objectifs spécifiques
   3) mêmes connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

   L'élève écrira un texte expressif pour informer ses camarades de classe de ses sentiments sur l'extinction éventuelle de certaines espèces animales provoquée par la chasse, le trappage ou la pêche, ou

la survie artificielle de certaines espèces, ou
l'utilisation de substance animale dans les vêtements.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

Visionnement du film **L'odyssée du grand bison d'Amérique** (O.N.F.)
Recensement des matériaux utilisés pour les vêtements portés par les élèves ce jour-là
Article de journal sur la chasse aux bébés phoques

b) **Proposer une activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage.**

c) **Identifier le public cible**
Camarades de classe

d) **Choisir les moyens de diffusion**
Textes avec illustrations qui circuleront à tour de rôle dans la salle de classe.

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un texte expressif pour informer ses camarades de classe de ses sentiments sur un des trois sujets identifiés. L'enseignant ou l'enseignante donne comme consigne que ce travail peut être fait en groupe de deux élèves.

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante où à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et le sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra renforcer chez les élèves les connaissances et techniques, à partir d'exemples d'erreurs relevées lors de son travail auprès de chaque élève.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme quant à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera le contenu de son texte au public cible. Dans la mesure du possible, il serait bon que l'élève-scripteur obtienne une rétroaction de son(ses) lecteur(s) ou lectrice(s).

Après l'étape «communication au public cible», tout comme lors de l'étape «objectivation», à partir de certaines copies de textes qu'il aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : l'orthographe des homophones «se» et «ce»).

PHASE 4 : ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une dernière activité, à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à écrire un discours expressif.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la même intention de communication et les mêmes

objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul** le sujet ou le thème pourra être différent.

Pour la phase «évaluation», l'enseignant et l'enseignante répéteront les étapes suivantes :

AMORCE RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation de l'activité par l'enseignant ou l'enseignante. Il est à remarquer qu'en écriture, l'évaluation de l'activité précèdera la communication au public cible.

Situation de communication : Le monde des animaux

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication** (peut être **semblable** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

   La protection des espèces animales sauvages

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

   exprimer les goûts, ses sentiments

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

   1) **même** habileté à développer
   2) **mêmes** objectifs spécifiques
   3) **mêmes** connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève écrira un texte expressif sur l'utilisation des animaux dans les laboratoires de recherches.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Proposer une activité de production écrite et identifier ou communiquer des objectifs d'apprentissage.**

c) **Identifier le public cible**
Les élèves de l'école

d) **Choisir les moyens de diffusion**
Affiche avec illustration pour les corridors de l'école

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un texte expressif sur l'utilisation des animaux en laboratoires de recherche

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant et à l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite qu'ils auront fixé, quant à l'habileté à développer, aux connaissances et aux techniques à utiliser. Ils jugeront ensuite des actions à prendre soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

3. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

À la suite de l'évaluation de son discours par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève le communiquera au public cible.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

COMPRÉHENSION ORALE* (7e année)
(ÉCOUTE)

INTRODUCTION

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à lire et écrire un discours informatif et à écrire un discours expressif, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérèt maintenu par les élèves, s'il lui est possible de à poursuivre l'exploitation du thème **Le monde des animaux** afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à écouter un discours ludique poétique (une chanson) dans le but de se divertir (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème, l'enseignant ou l'enseignante pourra changer carrément de sujet.

Voici, à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «compréhension écrite». Cet exemple qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la façon d'intégrer les diverses habiletés du programme.

Situation de communication : Le monde des animaux dans les chansons folkloriques

PHASE 1 : PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**
   La chanson folklorique

*Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en COMPRÉHENSION ORALE, veuillez vous référer au volet **Communication orale : leçons types.**

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Satisfaire un besoin d'imaginaire, se divertir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension orale d'un discours** (ces objectifs d'apprentissage seront à évaluer)

1) **Habileté à développer :**

Écouter un discours ludique-poétique

2) **Processus mental à utiliser :**

Regrouper de l'information

Pour regrouper l'information, l'élève devra utiliser d'autres processus mentaux regroupant divers objectifs spécifiques relatif à l'habileté à développer.

3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à écouter un discours ludique poétique (les chansons folkloriques) pour satisfaire son intention de communication.

4) **Hypothèse des objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques** (ces objectifs d'apprentissage ne sont pas à évaluer)

Les objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques seront identifiés par l'enseignant ou l'enseignante comme hypothèses qui devront être réajustées après l'objectivation, selon les besoins des élèves pour leur permettre de mieux comprendre le texte écouté. De plus, puisque ces objectifs sont considérés comme des MOYENS au service de la compréhension du texte, ils ne seront donc pas à évaluer.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (film, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

<u>Activités d'écoute</u>

Développement : À la volette

Réinvestissement : V'là l'bon vent

Évaluation : Marianne s'en va au moulin

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (Première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur.** Visionner le film de Norman McLaren «**Le Merle**» (O.N.F.) (4 min. 3s)

b) **Proposer l'activité et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera la chanson «À la volette» (**Parcours 1**, cassette) et résumera les idées exprimées dans la chanson.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :

- le bilan de l'écoute
- les moyens utilisés pour comprendre le discours

a) **Le bilan de l'écoute** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisé pour comprendre la chanson et répondre à son intention de communication. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES

(Les connaissances et les techniques identifiées ne seront pas évaluées)

Au cours de l'objectivation l'enseignant ou l'enseignante aura identifié certaines connaissances ou techniques (prescrites au programme) répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 3 : RÉINVESTISSEMENT (Deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre situation similaire pourrait être proposée en conservant la même intention de communication et les mêmes objectifs d'apprentissage que lors de la première activité.

La phase de réinvestissement comprend:

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ
OBJECTIVATION
ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

Situation de communication : Le monde des animaux

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (l'événement ou sujet peut être semblable ou différent de la première activité) La chanson folklorique

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors de la première activité)
Satisfaire un besoin d'imaginaire, se divertir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les mêmes que lors de la première activité sauf les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques qui pourront être différents)
1) même habileté à développer
2) même processus mental
2) mêmes objectifs spécifiques

3) **nouvelles** hypothèses quant aux connaissances et aux techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **semblable** ou **différente** de celle planifiée au départ)

Les élèves écouteront la chanson «V'là l'bon vent» et résumeront les idées exprimées.

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication, à l'aide d'un élément déclencheur :** un élève-musicien joue une des chansons du folklore canadien-français

b) **Proposer une activité à réaliser et identifier ou communiquer des objectifs d'apprentissage.**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. **RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**

L'élève écoutera la chanson «V'là l'bon vent» et résumera les idées exprimées.

3. **OBJECTIVATION**

L'objectivation s'effectue en deux parties :

- le bilan de l'écoute
- les moyens utilisés pour comprendre le discours

a) **Le bilan de l'écoute** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre le discours et répondre à l'intention de communication. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES (différents de la première activité)**

(Ces nouvelles connaissances et techniques identifiées ne seront pas évaluées)

Au cours de l'objectivation l'enseignant ou l'enseignante aura identifié de nouvelles connaissances ou techniques (prescrites au programme) répondant à un besoin chez les élèves et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message.

PHASE 4 : ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (car il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à écouter un discours ludique-poétique (la chanson folklorique).

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul** le sujet ou le thème pourra être différent.

Pour réaliser la phase EVALUATION, il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante de répéter les étapes suivantes :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation du discours de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante. Il est à remarquer que lors de la phase Évaluation, aucun objectif relatif aux connaissances et aux techniques ne sera retenu puisqu'ils sont des moyens au service de la compréhension du discours.

Situation de communication : Le monde des animaux dans les chansons folkloriques

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication** (l'événement au sujet peut être semblable ou différent des première et seconde activités)

La personification des animaux

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors des première et seconde activités)

Satisfaire un besoin d'imaginaire et se divertir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les mêmes que lors des première et seconde activités)

1) même habileté à développer
2) mêmes processus mental à utiliser
3) mêmes objectifs spécifiques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

Les élèves écouteront la chanson «Marianne s'en va au moulin» et résumeront les idées exprimées.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Proposer une activité de production écrite et identifier ou communiquer des objectifs d'apprentissage.**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera la chanson «Marianne s'en va au moulin» et résumera les idées exprimées.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant et à l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite fixé ou quant à l'habileté à développer, aux objectifs spécifiques et au processus mental à utiliser. Ils jugeront ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

LEÇON TYPE

LECTURE

Clientèle : 12e année

Situation de communication : La publicité

Matériel utilisé par cet exemple de leçon type : Repères 4e, 3e dossier; revues et journaux

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

L'achat d'une nouvelle paire d'espadrilles

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

S'informer pour agir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (Ces objectifs d'apprentissage seront à évaluer)

1) **Habileté à développer :**
   Lire des discours incitatifs
2) **Processus mental à utiliser :**
   Évaluer l'information
3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

Pour **évaluer** l'information, l'élève devra :

repérer de l'information explicite

- identifier le produit présenté

sélectionner de l'information pertinente

- identifier l'information objective sur le produit
- identifier les ressources visuelles

graphiques
la variété de langue
les mots/expressions
utilisées pour inciter à la consommation

regrouper des informations

- résumer l'essentiel de ce message

inférer : dégager des informations pertinentes

- inférer le public cible de ces annonces
- inférer l'intention de l'auteur derrière les ressources utilisées :
  visuelles
  graphiques
  la variété de langue
  les mots/expressions

évaluer : réagir

- porter un jugement de valeur sur les motifs explicites et implicites invoqués pour vendre ou promouvoir ce produit ou ressources :
  visuelles
  graphiques
  la variété de langue
  les mots/expressions
  l'information
- choisir parmi les produits celui qui répond le mieux à ses besoins

Pour rencontrer tous ces objectifs, l'enseignant ou l'enseignante pourrait utiliser, à titre d'exemple, le livre **Repères 4e,** Stratégie 3, p. 3-36 et suivantes. Il ou elle pourra utiliser le contenu de cette section, le modifier ou l'ajuster en fonction de la situation de communication, de l'intention de communication, de certains objectifs et de sa clientèle.

d) **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques** (ces objectifs d'apprentissage ne doivent pas être évalués)

Des objectifs d'apprentissage peuvent être identifiés par l'enseignant ou l'enseignante comme hypothèses de travail pour l'étape «connaissances et techniques» réalisée après l'objectivation. Ce sera pendant l'objectivation qu'il ou elle prendra conscience des éléments sur lesquels les élèves auront besoin de

revenir discuter ou même approfondir. Ils auront été identifiés en rapport avec la première activité, puisque les textes sont connus à l'avance par l'enseignant ou l'enseignante, à moins qu'il ne s'agisse d'annonces publicitaires apportées par les élèves.

L'enseignant ou l'enseignante se concentrera prioritairement sur les connaissances etles techniques

- qui pourraient empêcher l'élève de comprendre le texte lu;
- qui amèneront l'élève à développer son habileté à écrire.

Bien souvent, l'obstacle majeur à la compréhension d'un texte est le vocabulaire utilisé et incompris de l'élève, soit des structures de phrase ou de discours qui ne lui sont pas familières. Les jeux de mots fréquents dans la publicité ainsi que l'utilisation des divers niveaux de langue sont à surveiller, en particulier pour amener l'élève à une compréhension allant plus loin que la lecture littérale.

Dans l'ensemble, l'enseignant ou enseignante émet des hypothèses, lors de la planification sur ce qui causera des difficultés à l'élève.

Le deuxième type d'objectifs visera à développer chez l'élève un certain sens de l'observation des mécanismes de la langue française, en vue de développer son habileté à écrire. Il est clair cependant, que **ces observations ne deviennent pas le but de la lecture.**

L'enseignant ou l'enseignante pourrait faire observer, par exemple, dans les annonces, le trait d'union utilisé à la fin d'une ligne et les divers niveaux de langue utilisées. De nouvelles connaissances et techniques pourront être choisies, lors de la phase de réinvestissement, si la deuxième annonce ne se prête pas aux objectifs de la première.

e) Identification des éléments déclencheurs

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (film, articles de journaux, personnes ressources, etc.), susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves

f) **Identification des activités à réaliser**

Activités de lecture

Développement : Une marque d'espadrilles à choisir (**Repères** 4e, p. 3-16, 3-17)
Réinvestissement : Un produit désiré (**Repères** 4e p. 3-22 et 3-23)
Évaluation : Publicité offerte par les banques.

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (Première activité)

1. AMORCE AU SUJET

a) Susciter de l'intérêt chez les élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur

En guise de déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourra demander aux élèves de rechercher et recueillir dans des journaux ou revues francophones (Le Franco, La Presse, Paris Match, L'actualité, Vidéo Presse, etc.) diverses annonces publicitaires, peu importe le sujet, et de les apporter en classe en vue d'un échange d'idées sur la publicité.

L'enseignant ou l'enseignante pourrait susciter une discussion au moyen de questions dont voici des exemples :

- Pourquoi est-ce qu'il y a beaucoup d'annonces publicitaires dans les revues ou les journaux?
- Quelles sont les annonces publicitaires qui vous intéressent le plus ou attirent le plus votre attention? Pourquoi?
- Est-ce que vous recevez de la publicité écrite à la maison?
- Quel genre de publicité est-ce en général? (restaurant, garage, coupons-rabais, etc.)
- Y a-t-il des annonces publicitaires que vos parents ou vous attendez avec impatience (des coupons-rabais : deux hamburgers pour le prix d'un, la publicité de films ou spectacles, etc.)?
- La publicité est-elle importante pour vous? Pourquoi?
- Avant d'aller faire des achats spécifiques, regardez-vous des annonces publicitaires relatives au produit désiré?

L'enseignant ou l'enseignante pourrait suggérer aux élèves d'observer, lorsqu'ils retourneront chez eux, s'il existe de la publicité écrite autre que sur du papier. Quel genre de publicité est-ce? Où se situe-t-elle (murs, poteaux, toits des immeubles, autobus, montgolfières, etc.)?
L'enseignant ou l'enseignante peut demander aux jeunes ce qu'ils pensent des graffiti inscrits sur les murs.
Autre possibilité : lire le court article intitulé «Vive les espadrilles», **Québec Science,** septembre 1988.

Une fois l'intérêt suscité, l'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à formuler une intention de communication. (Cette intention peut être prédéterminée par l'enseignant ou l'enseignante dans sa planification [phase 1] et proposée à l'élève ou décidée ensemble).

b) Proposer l'activité à réaliser et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage

À la suite de la formulation de l'intention de communication, l'enseignant ou l'enseignante proposera l'activité à réaliser, tout en communiquant ou en identifiant avec les élèves les objectifs d'apprentissage.

Vous lirez les cinq annonces publicitaires illustrées dans votre livre **Repères 4,** 3e dossier, p. 16 et 17 pour vous informer sur différentes marques d'espadrilles et déciderez ensuite de celle qui vous conviendra le mieux, en vue d'un achat éventuel d'espadrilles (évaluer l'information).

c) S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires pour réaliser l'activité

Avant que les élèves entreprennent de réaliser l'activité, il importe que l'enseignant ou l'enseignante vérifie s'ils possèdent un bagage de connaissances suffisant (minimal) sur le sujet ou un bagage linguistique suffisamment développé, pour faciliter la compréhension des textes que l'élève aura à lire. Cela ne signifie pas que l'enseignant ou l'enseignante doit relever tous les mots que les élèves sont susceptibles de ne pas comprendre.

Dans certains cas, il peut s'avérer nécessaire pour l'enseignant ou l'enseignante de trouver une activité qui apportera aux élèves les connaissances préalables qu'il ou elle aura identifiées, afin de favoriser une meilleure compréhension du texte.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (première activité)

L'élève lira des annonces publicitaires pour s'informer sur les différentes marques d'espadrilles afin de **décider de celle qui lui convient le mieux en vue d'un achat éventuel.**

L'enseignant ou l'enseignante s'assurera de donner aux élèves toutes les consignes nécessaires à la bonne réalisation de cette activité. Quelle forme prendra cette évaluation de l'élève? Une présentation orale? Un tableau écrit? Un texte avec paragraphe? Une cassette audio? Travail individuel? Travail de groupe? L'enseignant veut-il avoir les éléments relevés dans l'annonce dans une colonne, et l'évaluation dans une autre? Les élèves désirent-ils avoir plusieurs choix quant à la forme de leur travail? Il est important de se rapeller que ce sera la compréhension du texte par l'élève qui sera évaluée.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :

- le bilan de la lecture
- le retour des moyens (stratégies) utilisés pour comprendre le texte et pour répondre à l'intention de communication

a) Le bilan de la lecture s'effectue à partir de questions, ou de pistes suggérées par l'enseignant, que ces questions soient verbales ou écrites sur une feuille de papier comme celles qui suivent. Ces questions sont reliées
   - à l'intention de lecture
   - à la tâche que l'élève cherchait à accomplir.

   Cette partie de l'objectivation doit être faite individuellement par l'élève. C'est lui qui regarde ou examine sa performance afin de s'améliorer.

EXEMPLE DE GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON	PRESQUE
J'ai identifié le produit présenté			
J'ai identifié l'information objective sur le produit			
J'ai identifié les ressources :			
visuelles			
graphiques			
la variété de langue			
les mots/expressions			
utilisés pour inciter à la consommation			
J'ai résumé l'essentiel de ce message			
J'ai porté un jugement de valeur sur les motifs explicites et implicites invoqués pour vendre ou promovoir ce produit ou ressources :			
visuelles			
graphiques			
la variété de langue			
les mots/expressions			
l'information			
J'ai inféré le public cible de cette annonce			
J'ai identifié la marque d'espadrilles qui me convient le mieux en vue d'un achat éventuel.			

Voici d'autres exemples de questions qui pourraient être lues ou présentées oralement par l'enseignant et l'enseignante, mises au tableau, etc. pour aider l'élève à objectiver.

- Quel produit est présenté sur chacune des annonces?
- Quelles sont les compagnies qui présentent le produit?
- À qui s'adresse ce produit? (aux sportifs en général, aux jeunes, aux personnes qui font un sport en particulier, etc.)
- Y a-t-il parmi ces annonces, des effets visuels accrocheurs?
- Lesquels? (une photo, les couleurs, un photo-montage, un tableau récapitulatif, etc.)
- De quelles façons les publicitaires véhiculent-ils leurs messages? (slogan, titre accrocheur, logo, etc.)
- Est-ce que les mots utilisés représentent pour toi une certaine valeur? Quels mots et quelles valeurs?
- Est-ce que les informations relatives au produit sont présentées de manière objective?
- Etc.

La deuxième partie de l'objectivation portera sur les moyens (stratégies) que l'élève a utilisés pour comprendre son texte et pour répondre à son intention de communication. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe. L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à les identifier à l'aide de pistes ou de questions, telles que, par exemple :

pour comprendre le texte :

- Est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre le contenu des annonces? Lesquelles?
- Y a-t-il des mots ou des expressions que tu n'as pas compris? Comment as-tu fait pour en découvrir le sens?
- Lorsque tu lisais les annonces, est-ce qu'il t'était difficile d'établir la relation entre les mots ou expressions et le public visé?
- De quelle façon t'y es-tu pris pour choisir ta marque d'espadrilles parmi toutes les annonces publicitaires présentées?
- Est-ce que les graphiques ou les images t'aidaient à mieux comprendre l'intention du locuteur ou de la locutrice?

pour réaliser son intention :

- Comment as-tu organisé ton travail? ? Directement en colonne? Tu as souligné dans le texte?
- Tu as ramassé l'information au fur et à mesure que tu lisais? tu as tout lu et ensuite cherché les informations?
- Tu as lu l'annonce plusieurs fois en te concentrant sur une chose à la fois?

Il est préférable de faire cette partie de l'objectivation en groupe, parce que les stratégies utilisées différent énormément d'un élève à l'autre et que le partage de ces façons de faire bénéficiera à l'élève, en accroissant son répertoire de stratégies de lecture.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES** (ces connaissances et techniques ne seront pas évaluées)

Au cours de l'objectivation, l'enseignant ou l'enseignante aura identifié auprès des élèves certaines connaissances ou techniques prescrites, répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez l'élève. L'enseignant ou l'enseignante pourra aussi les amener à **observer** et à **déduire** des règles relatives à des cas d'orthographe d'usage et/ou d'orthographe grammaticale qui apparaissent au programme (voir la démarche proposée dans le volet **Production écrite : l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale), ainsi que le développement de certaines techniques.**

Connaissant à l'avance le contenu du texte, que les élèves auront à lire lors de cette première activité, l'enseignant ou l'enseignante pourra identifier certains objectifs sélectionnés au préalable lors de sa planification (voir : **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques).** Dans le cas contraire, s'il s'agit d'un texte apporté par l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra se hasarder à en sélectionner, mais il faudra par la suite en vérifier la présence dans ce texte. **Il sera très important d'être attentif aux besoins des élèves et de modifier en conséquence sa liste d'objectifs.**

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (Deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre activité similaire pourrait être proposée.

Une nouvelle activité de lecture sera proposée à l'élève, (la lecture de **trois annonces publicitaires sur un produit désiré)** afin de lui permettre de **renforcer** ses **acquis** et de **le rassurer,** quant au développement de son habileté à lire et à comprendre des messages publicitaires.

La phase de réinvestissement comprend :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ
OBJECTIVATION
ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (l'événement, le sujet peut être **semblable** ou **différent** de celui de la **première** activité)

La convoitise d'un produit de consommation (au choix de l'élève)

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la première activité)

S'informer pour agir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les **mêmes** que lors de la **première** activité, **sauf** les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques qui pourront être différents)

1) **même** habileté à développer

2) **même** processus mental

2) **mêmes** objectifs spécifiques

3) **nouvelles** hypothèses quant aux connaissances et aux techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève lira diverses annonces publicitaires pour s'informer sur les différents produits et décidera ensuite de celui qui lui convient le mieux en vue d'un achat éventuel.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

L'enseignant ou l'enseignante pourrait faire visionner «Une publicité franchement meilleure» entrevue avec un concepteur de campagnes publicitaires (**Repères 4,** vidéo cassettes)

Une fois l'intérêt suscité, l'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à formuler une intention de communication (Cette intention peut-être prédéterminée avec lui).

b) **Proposer l'activité à réaliser et communiquer les objectifs d'apprentissage**

À la suite de la formulation de l'intention de communication, l'enseignant ou l'enseignante proposera l'activité identifiée, tout en communiquant ou en identifiant avec les élèves les objectifs d'apprentissage.

Vous lirez les deux annonces publicitaires illustrées dans votre livre **Repères 4,** dossier 3, p. 22 et 23 (en plus de celle amenée par l'élève), pour vous informer sur différent jeans et déciderez ensuite de celui qui vous conviendra le mieux, en vue d'un achat éventuel (évaluer l'information).

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires pour réaliser l'activité**

Avant que les élèves entreprennent de réaliser l'activité, il importe que l'enseignant ou l'enseignante vérifie si les élèves possèdent un bagage de

connaissances suffisant (minimal) sur le sujet et un bagage linguistique suffisamment développé pour faciliter la compréhension des annonces publicitaires que l'élève aura à lire.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (deuxième activité)

L'élève lira diverses annonces publicitaires, pour s'informer sur les différents jeans et décidera ensuite de celui qui lui convient le mieux, en vue d'un prochain achat.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :

- le bilan de la lecture
- le retour sur les moyens (stratégies) utilisés pour comprendre le texte et pour répondre à l'intention de communication

a) **Le bilan de la lecture** s'effectue à partir de questions, ou de pistes suggérées par l'enseignant ou l'enseignante, que ces questions soient verbales ou écrites. Ces questions sont reliées à la tâche que l'élève cherchait à accomplir, à l'intention de lecture qu'il avait en lisant le texte. Cette partie de l'objectivation doit être faite individuellement par l'élève. C'est lui qui regarde ou examine sa performance, afin de s'améliorer.

Voici un exemple de questions qui pourraient être lues ou présentées oralement par l'enseignant et l'enseignante, mises au tableau, etc.

- Avez-vous réussi à identifier le produit et la compagnie productrice de chaque annonce?
- Est-ce que vous avez été capables d'identifier le public cible?
- Quand vous regvardez ces annonces, découvrez-vous des effets visuels accrocheurs?
- Etes-vous capable de déterminer de quelles façons ces annonces véhiculent leur message? Avec un slogan, un titre accrocheur, etc.

L'enseignant et l'enseignante pourraient aussi décider d'utiliser une grille d'objectivation **identique** à celle utilisée lors de la première activité.

b) Le retour sur les moyens (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte et pour répondre à l'intention de communicaiton.

Cette partie de l'objectivation est préférablement faite en groupe. L'enseignant ou l'enseignante amène l'élève à identifier les stratégies utilisées avec quelques questions :

pour comprendre le texte :

- Y-a-t-il des mots/expressions que tu n'as pas compris?
- Est-ce que c'était difficile d'établir un lien entre les mots utilisés et le public visé?
- Est-ce que les photos servent à la compréhension du message?
- etc.

pour réaliser son intention :

- Comment as-tu organisé ton travail? Brouillon? Directement en colonne? Tu as souligné dans le texte?
- Tu as ramassé l'information au fur et à mesure que tu lisais? Tu as tout lu et ensuite cherché les informations?
- Comment as-tu ra,assé la troisième annonce publicitaire en français?
- Tu as lu (régardé) l'annonce plusieurs fois en te concentrant sur une chose à la fois?
- etc.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES** (ces connaissances et ces techniques ne seront pas évaluées)

Contrairement à l'habileté à produire un discours où tous les objectifs, quant aux connaissances et aux techniques, doivent être identiques d'une activité à l'autre, il en est autrement lors du développement de l'habileté à comprendre un discours. En effet, puisqu'en compréhension, les connaissances et les techniques font partie en réalité des moyens (stratégies) pouvant aider l'élève à mieux comprendre le sens d'un discours, il serait inadéquat de demander à l'enseignant ou à l'enseignante d'utiliser les mêmes objectifs, relatifs aux connaissances et aux techniques, formulés lors de la première activité; **l'enseignant ou l'enseignante en sélectionnera (au cours de l'objectivation) des nouveaux, en fonction des textes utilisés, lors de la seconde activité, pouvant répondre à un besoin identifié par l'élève ou qu'il jugera lui-même pertinent pour faciliter la compréhension du discours.**

Il ou elle pourra aussi choisir des objectifs qui permettront à l'élève d'observer des concepts grammaticaux au programme afin de l'aider à développer son habileté à écrire.

Dans ce deuxième texte, l'enseignant ou l'enseignante pourrait conserver l'objectif qui a trait à l'observation des divers niveaux de langue utilisés.

L'enseignant ou l'enseignante devra cependant abandonner l'objectif qui a rapport au trait d'union à la fin d'une ligne, puisque ces annonces n'en contiennent aucun.

PHASE 4. ÉVALUATION (Troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève est prêt à être évalué (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une dernière activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à lire des messages publicitaires, le processus mental requis pour le développement de cette habileté, et si l'élève est capable de réaliser son intention de communication.

Pour réaliser la phase EVALUATION, il s'agira de répéter les étapes suivantes :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'objectivation du discours par l'élève, est remplacée par **l'évaluation** de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante.

Rappelons que les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques **ne feront pas partie de cette évaluation,** puisqu'ils sont des MOYENS (stratégies) pour amener l'élève à mieux comprendre un discours.

Dans cette étape, il s'agit de vérifier l'habileté de l'élève à comprendre un discours particulier.

Situation de communication La publicité : Toute sa vie, l'élève sera soumis à un bombardement de publicité et, toute sa vie, il agira comme consommateur ou consommatrice. Il devra donc développer une certaine vigilance face à ces messages publicitaires.

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ
OBJECTIVATION
ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

Quel genre de consommateur sommes-nous?

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

S'informer pour agir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours**

1) même habileté à développer
2) même processus mental
3) mêmes objectifs spécifiques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève lira diverses annonces publicitaires (compte en banque à ouvrir) pour s'informer et décidera ensuite de celui qui lui convient le mieux.

e) **Objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques**

Pour cette activité d'évaluation, aucun objectif d'apprentissage relatif aux connaissances et aux techniques n'a été retenu, puisqu'ils ne sont pas à évaluer.

1. AMORCE

a) Susciter l'intérêt de l'élève et l'amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur

En guise de déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourrait avoir distribué à chaque élève, au cours de la période précédant l'évaluation, un journal ou une revue provenant de la bibliothèque. Il ou elle demandera alors aux élèves de calculer le nombre d'annonces publicitaires que chaque journal ou revue renferme.

Les élèves pourraient ensuite les diviser en deux catégories et en sous-catégories
publicité de consommation : les consommateurs en général, les jeunes, les moins jeunes, le troisième âge;
publicité sociétale : pour tous, pour les hommes, pour les femmes, etc.

Les élèves tirent des conclusions de ce qu'ils découvrent.

Une autre possibilité d'amorce est une discussion sur l'idée suivante : «Je ne suis pas influencé par la publicité!»

Une dernière idée est de visionner la vidéocassette **Message publicitaire** dans la série **Mots et images** (que l'on peut obtenir à Access)

Une fois l'intérêt suscité, l'enseignant ou l'enseignante amènera les élèves à formuler une intention de communication (cette intention peut-être prédéterminée et proposée aux élèves ou déterminée avec eux). Ensuite, il ou elle mentionnera aux élèves que l'activité qu'ils vivront va permettre d'évaluer leur capacité à lire tous ces messages.

b) Proposer l'activité à réaliser ou communiquer les objectifs d'apprentissage

L'intention de communication ayant été formulée, lors de la période précédente et après s'être assuré que les élèves possèdent les connaissances nécessaires, l'enseignant ou l'enseignante peut maintenant proposer l'activité identifiée et

communiquer les objectifs d'apprentissage. Les objectifs sont **identiques** à ceux présentés, lors des **première** et **seconde** activités.

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires pour réaliser l'activité.**

Tout comme lors de la première activité et celle du réinvestissement l'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires pour réaliser l'activité (connaissance du sujet, bagage linguistique, etc.).

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (troisième activité)

L'élève lira les annonces publicitaires de différentes banques concernant leurs divers comptes bancaires et décidera ensuite de celui qui lui convient le mieux.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser la grille d'observation suivante ou en construire une autre.

NOM DE L'ÉLÈVE ______________________________

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)		PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a pu identifier le public cible lorsqu'il est implicite (inférer l'information)	• toujours • souvent • parfois • rarement • jamais	 S	X	(10) 8 5 2 0
• L'élève a pu identifier les informations objectives sur le produit (sélectionner l'information)	• toujours • souvent • parfois • rarement • jamais	 S	 X	10 (8) 5 2 0
• L'élève a pu résumer l'essentiel de ce qui est dit dans les messages (regrouper l'information)	• toujours • souvent • parfois • rarement • jamais	 S	 X	8 (6) 4 2 0
• L'élève a identifié les resources visuelles graphiques la variété de langue les mots/expressions utilisées pour inciter à la consommation (sélectionner de l'information)	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	 X	10 8 6 (4) 2 0
• L'élève a inféré l'intention de l'auteur derrière les ressources utilisées visuelles graphiques la variété de langue les mots/expressions (Suite sur l'autre page)	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	 S	X	(10) 8 5 2 0

(Suite sur l'autre page)

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à lire des messages publicitaires (12e année)

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

GRILLE D'OBSERVATION (cont.)

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)		PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a porté un jugement de valeur sur les motifs explicites et implicites invoqués pour vendre ou promouvoir ce produit : visuelles graphiques la variété de langue les mots/expressions	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	20 (16) 10 4 0
				Total: 54 /70
• L'élève peut lire des messages publicitaires avec l'intention de s'informer sur les différentes marques de divers produits et choisir ceux dont il fera un jour la consommation	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	58 à 70 (54 à 58) 44 1 54 33 à 43 20 à 32

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à lire des messages publicitaires (12e année)

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant et à l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite qu'ils auront fixé quant à l'habileté à développer. Il jugeront ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

PRODUCTION ÉCRITE* (12e année)
(ÉCRITURE)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à lire un discours incitatif, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il peut continuer à poursuivre dans l'immédiat le thème **La publicité** afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à écrire un discours expressif dans le but de faire connaître leur opinion à quelqu'un sur un sujet lié à l'actualité (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème l'enseignant ou l'enseignante pourra changer carrément de sujet.

Voici à titre d'exemple l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «compréhension écrite d'un discours incitatif».

Cet exemple qui demeure à titre suggestif, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il peut intégrer les diverses habiletés au programme.

Situation de communication : La publicité :

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

L'impact de la publicité dans le comportement des gens

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en ÉCRITURE (production écrite) veuillez vous référer au volet **Écriture : leçons types.**

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Faire connaître à quelqu'un son opinion sur un sujet

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la production écrite d'un discours**

1) **Habileté à développer :**

Écrire un discours expressif

2) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

Identifier des objectifs spécifiques fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à produire un texte expressif pour satisfaire son intention de communication.

3) **Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser :**

Identifier des objectifs d'apprentissage fixés au programme, relatifs aux connaissances et aux techniques.

d) **Identification des éléments déclencheurs :**

L'enseignant ou l'enseignante identifiera quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser :**

Activités de production écrite

Développement : La publicité, un bien ou un mal?

Réinvestissement : Le sexisme dans la publicité

Évaluation : La publicité dans la politique

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (Première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Proposer l'activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier un public cible**

d) **Choisir des moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un texte expressif pour faire connaître à la population de l'école son opinion sur l'impact de la publicité dans le comportement des gens

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra montrer aux élèves de «nouvelles» connaissances et techniques (les connaissances et techniques auront déjà été observées l'année précédente) à partir d'exemples d'erreurs communes, relevées lors de son travail auprès des élèves. Par exemple, en écrivant au tableau certaines phrases des élèves, l'enseignant ou l'enseignante pourra intégrer les «nouvelles» connaissances, par le biais d'une démarche inductive de la grammaire.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte, en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible (dans ce cas-ci, il s'agit des élèves de l'école). Dans la mesure du possible, il serait bon que l'élève obtienne une rétroaction de ses lecteurs ou lectrices. Cette rétroaction pourrait provenir d'une autre classe qui aurait lu ces textes expressifs.

Avant d'effectuer le publication de son texte dans le journal, l'élève peut avoir lu son texte à d'autres élèves et poser quelques questions telles que :

- Est-ce que mon texte vous informe bien sur l'impact de la publicité dans le comportement des gens?
- Est-ce que mes arguments sont présentés selon un ordre logique?
- Est-ce que mes informations sont présentées clairement?
- Etc.

Après la phase de communication, tout comme lors de la phase d'objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : on a/on n'a).

PHASE 3 : RÉINVESTISSEMENT (Deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre activité similaire pourrait être proposée en conservant la même intention de communication et les mêmes objectifs d'apprentissage que lors de la première activité.

La phase de réinvestissement comprend :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ
OBJECTIVATION
ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

Situation de communication : La publicité et le sexisme

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (L'événement ou sujet peut être **semblable** ou **différent** de la **première** activité)

La présentation d'annonces sexistes à la télévision

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la première activité)

Faire connaître à quelqu'un son opinion sur un sujet

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors de la **première** activité)

1) **même** habileté à développer
2) **mêmes** objectifs spécifiques
3) **mêmes** connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève écrira un texte pour faire connaître à quelqu'un son opinon sur le sexisme employé dans la publicité

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Proposer un activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage.**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira une lettre à la compagnie pour lui faire connaître son opinon sur le sexisme employé dans son annonce

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et le sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi, lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra renforcer chez les élèves les connaissances et techniques, à partir d'exemples d'erreurs relevés lors de son travail auprès de chaque élève.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme quant à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera le contenu de sa lettre au public cible. Dans la mesure du possible, il serait bon que l'élève-scripteur obtienne une rétroaction de son(ses) lecteur(s) ou lectrice(s).

Après l'étape communication au public cible, tout comme lors de l'étape objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il aura identifiées pour le

besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : on a/on n'a).

PHASE 4 : ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il choisira une nouvelle activité, à partir de laquelle il évaluera l'élève sur son habileté à écrire un discours expressif.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul** le sujet ou le thème pourra être différent.

Pour réaliser la phase EVALUATION, il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante de répéter les étapes suivantes :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation de l'activité par l'enseignant ou l'enseignante. Il est à remarquer qu'en écriture, l'évaluation précèdera la communication au public cible.

Situation de communication : La publicité en politique

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication** (L'événement/sujet peut être **semblable** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

Les élections provinciales (ou autre)

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

Faire connaître son opinion à quelqu'un sur un sujet

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les mêmes que lors des **première** et **seconde** activités)

1) **même** habileté à développer
2) **mêmes** objectifs spécifiques
3) **mêmes** connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève écrira un texte pour faire connaître son opinon à quelqu'un sur la publicité utilisée par les politiciens lors d'élections.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Proposer une activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage.**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un texte pour faire connaître son opinon à quelqu'un sur la publicité utilisée par les politiciens lors des élections.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son

matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

La grille d'observation permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite fixé, quant à l'habileté à développer, aux connaissances et aux techniques à utiliser. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

3. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

À la suite de l'évaluation de son discours par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève le communiquera au public cible.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

COMPRÉHENSION ORALE* (12e année)
(ÉCOUTE)

INTRODUCTION

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à lire un discours incitatif et à écrire un discours expressif, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il ou elle peut continuer à poursuivre dans l'immédiat le thème **La publicité** afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à écouter un discours incitatif (un message publicitaire) dans le but de s'informer pour agir (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème l'enseignant ou l'enseignante pourra changer carrément de sujet.

Voici, à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «compréhension écrite d'un discours incitatif». Cet exemple qui demeure à titre suggestif, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il peut intégrer les diverses habiletés au programme.

Situation de communication : La publicité

PHASE 1 : PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

    La publicité à la télévision ou à la radio

*Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en COMPRÉHENSION ORALE, veuillez vous référer au volet **Communication orale : leçons types.**

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

S'informer pour agir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension orale d'un discours** (ces objectifs d'apprentissage seront à évaluer)

1) **Habileté à développer :**

Écouter un discours incitatif

2) **Processus mental à utiliser :**

Évaluer de l'information

Pour évaluer l'information, l'élève devra utiliser d'autres processus mentaux regroupant divers objectifs spécifiques relatif à l'habileté à développer.

3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

Utiliser les objectifs spécifiques fixés au programme, qui permettront à l'élève de développer son habileté à écouter un message publicitaire, pour satisfaire son intention de communication. Ces objectifs sont regroupés sous chacun des processus mentaux utilisés pour évaluer l'information.

4) **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques :**

Les objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques, seront identifiés par l'enseignant ou l'enseignante comme des hypothèses qui devront être réajustées après l'objectivation, selon les besoins des élèves pour leur permettre de mieux comprendre le texte lu. De plus, puisque ces objectifs sont considérés comme des MOYENS au service de la compréhension du texte, ils ne seront donc pas à évaluer.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

L'enseignant ou l'enseignante identifiera quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

Activités d'écoute

Développement : messages publicitaires à la radio CHFA

Réinvestissement : messages publicitaires à **Laser 33/45** (Radio-Canada CBXFT)

Évaluation : messages publicitaires dans **Voir Grand au petit écran (Repères 4e)**

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (Première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Proposer l'activité d'écoute et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera des annonces à CHFA ou à la chaîne française de Radio-Canada et déterminera (inférer) sur quelles valeurs s'appuient la promotion de ces produits.

Choisir un produit qui a un public cible différent à chaque annonce.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :

- le bilan de l'écoute
- le retour sur les moyens utilisés pour comprendre le discours et répondre à l'intention de communication

a) **Le bilan de l'écoute** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre le discours et répondre à l'intention de communicaiton. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES**
(Les connaissances et les techniques identifiées ne seront pas évaluées)

Au cours de l'objectivation, l'enseignant ou l'enseignante aura identifié certaines connaissances ou techniques répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 3 : RÉINVESTISSEMENT (Deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une situation similaire pourrait être proposée, en conservant la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que lors de la **première** activité.

La phase de réinvestissement comprend :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ
OBJECTIVATION
ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

Situation de communication : La publicité

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (l'événement, sujet peut être **semblable** ou **différent** de la **première** activité)
   Écouter toutes les annonces publicitaires présentées à la radio ou à la télévision lors d'une émission populaire (à haute côte d'écoute)

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la **première** activité)
   S'informer pour agir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les mêmes que lors de la première activité sauf les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques qui pourront être différents)

   1) même habileté à développer
   2) même processus mental
   2) mêmes objectifs spécifiques
   3) nouvelles hypothèses quant aux connaissances et aux techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

   Les élèves écouteront les messages publicitaires diffusés lors de l'émission télévisée **Laser 33/45** (Radio-Canada CBXFT).

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Organiser un débat dans lequel on discute de la censure présente ou potentielle de certains produits, tels que : les boissons alcolisées, les cigarettes, les produits de contraception, etc.**

c) **Proposer une activité à réaliser ou communiquer les objectifs d'apprentissage.**

d) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera les messages publicitaires diffusés lors de l'émission télévisée **Laser 33/45** (Radio-Canada CBXFT) et évaluera si le produit lui convient ou non.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :

a) **Le bilan de l'écoute,** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante, ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre le discours et répondre à l'intention de communication. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES (différentes de la première activité)

(Ces nouvelles connaissances et techniques identifiées ne seront pas évaluées)

Au cours de l'objectivation, l'enseignant ou l'enseignante aura identifié de nouvelles connaissances ou techniques répondant à un besoin chez les élèves et pouvant leur favoriser une meilleure compréhension du message.

PHASE 4 : ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (car il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à écouter un message publicitaire.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul** le sujet ou le thème pourra être **différent.**

Pour réaliser la phase EVALUATION, il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante de répéter les étapes suivantes :

AMORCE
RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation du discours de l'élève, par l'enseignant ou l'enseignante. Il est à remarquer que lors de la phase Évaluation, aucun objectif relatif aux connaissances et aux techniques ne sera retenu, puisqu'ils sont des moyens au service de la compréhension du discours.

Situation de communication : La publicité

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication** (l'événement/sujet peut être semblable ou différent des première et seconde activités)

Écouter diverses annonces publicitaires présentées à la radio ou à la télévision

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la même que lors des première et seconde activités)

S'informer pour agir

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les mêmes que lors des première et seconde activités)

1) même habileté à développer
2) même processus mental à utiliser
3) mêmes objectifs spécifiques

d) **Identification d'une activité à réaliser**

Les élèves écouteront des messages publicitaires contenus dans la vidéocassette **Voir Grand au petit écran (Repères 4e)** en vue de décider s'il poseront des actions ou non.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur.**

b) **Inviter les élèves à assister à une représentation du film «Les meilleures annonces publicitaires de 1989» présenté chaque année dans les cinémas de répertoire des grands centres urbains. Faire observer le comportement des amateurs de tété pendant les annonces, etc.**

c) **Proposer un activité de production écrite et identifier ou communiquer des objectifs d'apprentissage.**

d) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera les annonces publicitaires **Voir Grand au petit écran.**

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite fixé quant à l'habileté à développer, aux objectifs spécifiques et au processus mental à utiliser. L'enseignant ou l'enseignante jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

